

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MURILO EDUARDO DOS SANTOS NAZÁRIO

**EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO: ENTRE PRESCRIÇÕES,
PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS, SINTAXES VIRTUAIS E
PRÁTICAS COTIDIANAS**

VITÓRIA

2018

MURILO EDUARDO DOS SANTOS NAZÁRIO

**EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO: ENTRE PRESCRIÇÕES,
PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS, SINTAXES VIRTUAIS E
PRÁTICAS COTIDIANAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na Área de Concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

VITÓRIA

2018

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

E21e Eduardo dos Santos Nazário, Murilo, 1985-
Educação Física e ensino médio : entre prescrições, produções
acadêmico-científicas, sintaxes espaciais e práticas cotidianas
/ Murilo Eduardo dos Santos Nazário. - 2018.
322 f.: il.

Orientador: Amarílio Ferreira Neto.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Ensino Médio. 2. Educação Física (ensino médio). 3.
Juventude. I. Ferreira Neto, Amarílio. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.
Título.

CDU: 796

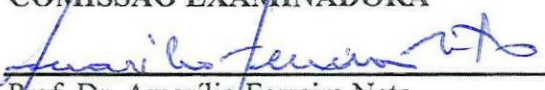
MURILO EDUARDO DOS SANTOS NAZÁRIO


**EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO: ENTRE PRESCRIÇÕES,
PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS, SINTAXES VIRTUAIS E
PRÁTICAS COTIDIANAS**

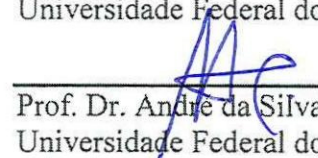
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na Área de Concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

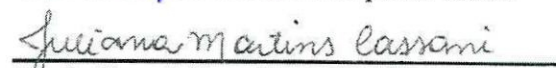
Aprovada em 21 de dezembro de 2018.

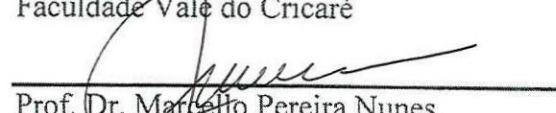
COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador


Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo


Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo


Profa. Dra. Juliana Martins Cassani
Faculdade Vale do Cricaré


Prof. Dr. Marcello Pereira Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo/
Universidade Vila Velha

In memoriam
dos familiares amados:
minha mãe Dione,
meu pai Antônio,
meu irmão Israel e
minha Vó Sebastiana.

AGRADECIMENTOS

O percurso de doutoramento em Educação Física do PPGEF/Ufes configurou-se permeado de descobertas sobre os reais sentidos de minha trajetória de formação. A mais importante delas refere-se à compreensão de que as mudanças que estavam em curso aconteciam como parte das transformações humanas, as quais sofremos como seres sociais inacabados que somos.

Agradeço especialmente ao professor Amarílio Ferreira Neto por me permitir aprender com sua sabedoria única, que me possibilitou reatualizar o olhar sobre mim mesmo e o modo como compreendia a Educação Física.

Aos professores da Banca Examinadora: Prof. Wagner dos Santos, Prof. André da Silva Mello, Prof. Marcello Nunes e Profa. Juliana Martins Cassani, por todas as contribuições e desafios lançados em relação ao desenvolvimento da tese.

Agradeço, em especial, ao professor Wagner dos Santos pelos compartilhamentos diários dentro do PROTEORIA, inclusive para a tese, e por seu exemplo de competência, dedicação e envolvimento com as questões da Educação Física.

À Fabiana, minha bonita, pelo amor e cumplicidade, dois elementos primordiais para entender minhas ausências, angústias, frustrações e medos. Nossa história se iniciou na minha defesa de mestrado e ganha mais um capítulo no doutorado.

Agradeço, sempre, ao meu Tio Geraldo, pai, amigo e conselheiro. Ao meu irmão Felipe pelo compartilhamento existencial que somente os laços entre irmãos produzem. Aos meus primos-irmãos Gabriel. Também à minha Tia Imaculada. Esta tese é mais um dos compartilhamentos felizes que o Clã Nazário realiza.

Aos amigos, Douglas, Dedé, Paulo, Alisson e Bruno, de Brumal, cuja amizade perdura para além da efemeridade dos encontros.

Também à minha sogra, Dona Célia, aos cunhados Adriano, Juliana e Janaína e aos concunhados Luiz, Jean e Ana, pelo incentivo.

À Universidade Vila Velha, por meio do Curso de Educação Física, por me permitir a cada dia perceber que sou um professor em construção.

Agradeço aos professores do Curso de Educação Física pelo compartilhamento diário de lutas, angústias e esperanças na formação humana e profissional dos nossos alunos. Em especial ao

professor Marcello Nunes, pela confiança e oportunidade dada de fazer parte do corpo docente desse curso e aos professores Cris Naomi e Danilo Santiago pela amizade desde os tempos de Rio Claro.

Agradeço também aos alunos e ex-alunos do Curso de Educação Física da UVV, principalmente aqueles do Núcleo de Formação Profissional em Educação Física (Nufef), que me desafiam diariamente a ser um professor melhor e mais coerente.

Meu obrigado ao professor Felipe Carneiro por seu convívio e amizade desde os tempos de UVV. Agradeço especialmente por ter me apresentado ao PROTEORIA, o que me permitiu ampliar a leitura sobre a Educação Física e sobre eu mesmo.

Aos colegas do PROTEORIA pela acolhida e aprendizagem diária. Estar com vocês é inspirador. Um agradecimento imenso a Ronildo Stieg e a Jean Gama por suas ajudas valiosas nesta reta final.

Sou grato, de modo ímpar, ao Ceemti Maura Abaurre, em especial ao diretor, à equipe de gestão, à equipe pedagógica, aos alunos e professores. Principalmente à professora pela autorização, confiança e parceria na condução desta pesquisa.

Agradeço a existência, até aqui, por ter compartilhado um espaço e tempo com todos vocês! Obrigado.

*“Sertão: é dentro da gente”
(João Guimarães Rosa)*

RESUMO

No contexto dos estudos no/do/com o cotidiano escolar, a presente tese organiza-se em torno das seguintes questões: quais têm sido as prescrições, produções acadêmico-científicas e práticas cotidianas constituídas e sinalizadas sobre a Educação Física no ensino médio? Quais são os saberes/fazer possíveis, ausentes e incipientes nos/dos espaços/tempos dos cotidianos da Educação Física no ensino médio? Quem são os sujeitos praticantes e os espaços/tempos, inclusive em suas sintaxes espaciais, da Educação Física no cotidiano do ensino médio? E quais são os usos, consumos e possibilidades de se praticar o cotidiano da Educação Física no ensino médio a partir do triplo movimento de ação pedagógica entre pesquisador, professor e alunos, nesse cenário tensional de mudanças no projeto de escolarização brasileiro? Com isso, objetiva-se dar visibilidade e compreender o modo como o cotidiano em Educação Física vai sendo tecido considerando as práticas científicas, prescrições curriculares, sintaxes espaciais e saberes/fazer no espaço/tempo de uma escola de ensino médio nesse contexto tensional de mudanças influenciadas pelos aspectos sociopolíticos. Optou-se por organizar os caminhos desta pesquisa de maneira plurimetodológica. No Capítulo 1, apresenta-se a organização geral do estudo, a tese e os objetivos centrais. No Capítulo 2, realiza-se uma pesquisa do tipo estado do conhecimento no campo da Educação e da Educação Física em busca das redundâncias, modismos e fragilidades existentes sobre a temática. No Capítulo 3, resgata-se o ofício do historiador e empreende-se uma pesquisa documental, analisando 14 propostas curriculares estaduais. Posteriormente, no Capítulo 4, considerando a relevância do ciberespaço como sintaxe cotidiana, desenvolveu-se uma netnografia nas redes sociais *youtube*, *facebook*, *twitter* e *instagram*, a fim de capturar as práticas discursivas realizadas pelos sujeitos sobre as mudanças em curso no ensino médio. Por fim, os Capítulos 5 e 6 constituem-se como o período de inserção no cotidiano de uma escola de ensino médio. Para tanto, procedeu-se à respectiva combinação das técnicas de pesquisa, estudo de caso etnográfico e pesquisa-ação existencial, opção que possibilitou a análise e produção compartilhada com a comunidade escolar, permitindo compreender os saberes/fazer possíveis no espaço/tempo da Educação Física do ensino médio. Desse modo, foi possível desenvolver práticas em Educação Física subsidiadas pela leitura cotidiana, mas sem com isso desconsiderar as ressonâncias, principalmente de natureza sociopolítica, que incidem sobre o projeto de escolarização brasileira, cujo ensino médio possui lugar estratégico.

Palavras chave: Ensino médio. Cotidiano. Educação Física. Sujeitos. Saberes.

ABSTRACT

In the context of daily school studies, this thesis is organized around the following questions: what have been the prescriptions, academic-scientific productions and daily practices constituted and signaled about Physical Education in high school? What are the possible, absent, and incipient knowledges / doings in the spaces / times of the daily life of Physical Education in high school? Who are the practicing subjects and the spaces / times, including in their spatial syntaxes, of Physical Education in the daily life of high school? And what are the uses, consumptions and possibilities of practicing daily physical education in high school from the triple movement of pedagogical action between researcher, teacher and students, in this tensional scenario of changes in the Brazilian schooling project? With this, it aims to give visibility and to understand how the daily in Physical Education is being fabricated considering the scientific practices, curricular prescriptions, spatial syntaxes and knowledge / practices in the space / time of a high school in this tensional context of changes influenced by socio-political aspects. It was decided to organize the paths of this research in a pluri-methodological way. In Chapter 1 presents the general organization of the study, the thesis, and the central objectives. In Chapter 2, a research of the state of knowledge in the field of Education and Physical Education is carried out in search of the redundancies, idioms and fragilities that exist on the subject. In Chapter 3, the office of the historian is rescued and a research of the document type is undertaken, analyzing 14 state curricular proposals. Subsequently, in Chapter 4, considering the relevance of cyberspace as daily syntax, a netnography was developed in the social networks youtube, facebook, twitter and instagram, in order to capture the discursive practices carried out by the subjects on the changes in course in high school. Finally, Chapters 5 and 6 constitute the period of insertion in the daily life of a secondary school. In order to do so, we proceeded to the respective combination of research techniques, ethnographic case study and existential research-action, option that made possible the analysis and production shared with the school community, allowing to understand the knowledge / practices possible in the space/time of Physical Education of the high school. Thus, it was possible to develop practices in Physical Education subsidized by daily reading, but without disregarding the resonances, mainly of socio-political nature, that affect the Brazilian schooling project, whose high school has a strategic place.

Key words: Midle School. Physical Educaticon. Daily. Changes. Subjects. Knowledges.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Maior recorrência autoral dos artigos analisados	38
Gráfico 2 – Metodologias empregadas nas dissertações e teses: campo da Educação	45
Gráfico 3 – Instrumentos de coleta de dados empregados nas teses e dissertações: campo da Educação	47
Gráfico 4 – Metodologias empregadas em artigos: campo da Educação	48
Gráfico 5 – Instrumentos de coletas de dados dos artigos campo da Educação	49
Gráfico 6 – Temáticas das teses e dissertações no campo da Educação e sua periodicidade	50
Gráfico 7 – Temáticas abordadas nos artigos da Educação e distribuição anual	57
Gráfico 8 – Produção autoral dos artigos analisados	61
Gráfico 9 – Metodologias empregadas nas teses e dissertações no campo da Educação Física	66
Gráfico 10 – Instrumentos de produção de dados empregados nas teses e dissertações no campo da Educação Física	67
Gráfico 11 – Metodologias dos artigos: campo da Educação Física	68
Gráfico 12 – Instrumentos de coleta de dados dos artigos da Educação Física	69
Gráfico 13 – Temáticas das dissertações e teses do campo da Educação Física e sua periodicidade	70
Gráfico 14 – Temáticas abordadas nos artigos da Educação Física e distribuição anual	75
Gráfico 15 – Recorrência dos temas e conteúdos a serem ensinados no ensino médio sugeridos pelas propostas curriculares	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras associadas à compreensão de sujeitos e objetivos/finalidades em Educação Física no ensino médio.....	98
Figura 2 – Nuvem de palavras associadas ao ensino dos conteúdos/temas em Educação Física.....	105
Figura 3 – Grafo de análise de similitude da recorrência dos vocábulos e suas articulações.....	111
Figura 4 – Contas criadas para ingresso e interação nas plataformas das mídias sociais.....	121
Figura 5 – Exemplos das <i>templates</i> de busca e parte dos resultados gerados via descritores.....	122
Figura 6 – Exemplo de imagem convertida da plataforma virtual para <i>PDF</i>	123
Figura 7 – Nuvem de palavras a partir da recorrência por vocábulo do <i>Iramuteq R</i>	125
Figura 8 – Grafo de similitude da relação entre os vocábulos e o contexto narrativo.....	126
Figura 9 – Como os discursos de direita e esquerda compreendem a reforma curricular do ensino médio	142
Figura 10 – Cidades capixabas que possuem o Programa Escola Viva implantado	163
Figura 11 – Plano de ação para 2018 no Ceemti Maura Abaurre	172
Figura 12 – Organização curricular do programa Escola Viva	175
Figura 13 – Expressões da organização da racionalidade temporal	178
Figura 14 – Indicadores do Proesp fixados à parede para conferência pelos alunos	222
Figura 15 – Postagem do 2.º ano durante aula de basquete, <i>frisbee</i> e rúgbi	225
Figura 16 – Capa do <i>slide</i> utilizado para as aulas introdutórias sobre o conteúdo	239
Figura 17 – Aula de campo na academia ao ar livre do bairro	240
Figura 18 – Aula de musculação adaptada na quadra da escola	240
Figura 19 – Escolha do nome e logomarca oficial do Interclasse 2018	245
Figura 20 – Logomarca vencedora do Interclasse	245
Figura 21 – Sorteio das seleções e comissões com os líderes e vice-líderes de turma	246
Figura 22 – Comissão de cerimonial e abertura do torneio Interclasse	251
Figura 23 – Registros de diferentes momentos do Torneio Interclasse Frangão do Maura	255
Figura 24 – Capa do currículo básico da rede estadual/ES para a área de Linguagens	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição temporal de teses e dissertações do campo da Educação	36
Quadro 2 – Artigos analisados da área de Educação	36
Quadro 3 – Principais referenciais teóricos que têm sustentado as discussões no campo da Educação de 2011 a 2016	41
Quadro 4 – Distribuição temporal de dissertações e teses do campo da Educação Física	60
Quadro 5 – Artigos do campo da Educação Física	61
Quadro 6 – Principais referenciais teóricos que têm sustentado as discussões no campo da Educação Física de 2011 a 2016	62
Quadro 7 – Documentos estaduais para o ensino médio	88
Quadro 8 – Compreensão dos sujeitos de ensino médio	91
Quadro 9 – Objetivos e finalidades da Educação Física no ensino médio	94
Quadro 10 – Unidades e etapas ofertadas pelo Programa Escola Viva no Espírito Santo	164
Quadro 11 – Premissas, objetivos e prioridades do Programa Escola Viva	173
Quadro 12 – Horário escolar 2018, com destaque para o componente Educação Física	177
Quadro 13 – Papéis e responsabilidades no contexto do Escola Viva	184
Quadro 14 – Seleção e organização de conteúdos semanais	230
Quadro 15 - Possíveis variações estruturais entre os momentos e os conteúdos	235
Quadro 16 – Sistematização das aulas para o 2.º trimestre	236
Quadro 17 – Sorteios das comissões e seleções do torneio interclasse	246
Quadro 18 – Comissões e suas responsabilidades no torneio Interclasse.....	248
Quadro 19 – Unidades temáticas propostas pela BNCC para o ensino fundamental.....	263

LISTA DE ABREVIACÕES

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpuh – Associação Nacional de História
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
Ceemti – Centro Estadual de Educação Integral
Confef – Conselho Nacional de Educação Física
CP – Coordenador Pedagógico
C & T – Ciência e Tecnologia
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs – Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB-9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
MP nº 746 – Medida Provisória nº 746 ou Reformulação do Ensino Médio
Ocnems – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCDE – Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
PCA – Professor Coordenador de Área
PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC 241/2016 – Projeto de Ementa Constitucional referente ao teto dos gastos públicos
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Proeemi – Programa Ensino Médio Inovador
Proesp – Projeto Esporte Brasil
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

1.1	INTRODUÇÃO	15
-----	------------------	----

CAPÍTULO 2

	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL (2011-2016)	29
2.1	INTRODUÇÃO	29
2.2	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	32
2.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	35
2.3.1	A materialidade textual da produção científica no campo da Educação	35
2.3.2	A materialidade textual da produção científica no campo da Educação Física	59
2.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77

CAPÍTULO 3

	PROPOSTAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO: SUJEITOS, SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E FINALIDADES (2011-2016)	80
3.1	INTRODUÇÃO	80
3.2	MÉTODO	83
3.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	86
3.3.1	Etimologia dos documentos curriculares em Educação Física	86
3.3.2	Os documentos curriculares em Educação Física e a compreensão sobre quem é o sujeito do ensino médio	89
3.3.3	Objetivos e finalidades constituídas para a Educação Física: a partir dos documentos curriculares	92
3.3.4	Conteúdos em Educação Física na materialidade textual dos documentos curriculares para o ensino médio	96
3.3.5	Como os documentos curriculares articulam a compreensão de sujeitos, finalidades/objetivos e conteúdos em Educação Física?	109
3.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114

CAPÍTULO 4

	NETNOGRAFIA DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	113
4.1	INTRODUÇÃO	113
4.2	MÉTODO	116
4.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	122
4.3.1	Os atores sociais no lugar <i>online</i>.	125
4.3.2	Indícios sociopolíticos do ensino médio no contexto <i>online</i>	134
4.3.3	Desdobramentos para a Educação Física no ensino médio	141
4.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156

CAPÍTULO 5

	O COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA VIVA	158
5.1	INTRODUÇÃO	158
5.2	METÓDO.....	162
5.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	168

5.3.1	Organização dos espaços/tempos da Escola Maura Abaurre	168
5.3.2	Sujeitos e suas práticas do cotidiano do ensino médio	179
5.3.3	O lugar da professora de educação física no cotidiano do Ceemti Escola Viva Maura Abaurre	193
5.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201

CAPÍTULO 6

	PRÁTICAS COTIDIANAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO..	204
6.1	INTRODUÇÃO	204
6.2	MÉTODO	207
6.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	216
6.3.1	Nível de participação e adesão às aulas de Educação Física	211
6.3.2	Relação com os saberes em Educação Física para além da experimentação	228
6.3.3	Princípios das ações pedagógicas interdisciplinares	237
6.4	POSSIBILIDADES DE SABERES/FAZERES NO ENTRELUGAR DAS MUDANÇAS DO ENSINO MÉDIO	254
6.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	268
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	272
	REFERÊNCIAS	281

APÊNDICE

APÊNDICE A	– Roteiro de entrevista não estruturado para professores de Educação Física	298
APÊNDICE B	– Roteiro de entrevista não estruturado para o diretor da escola	299
APÊNDICE C	– Roteiro de entrevista não estruturado para o pedagogo da escola	300
APÊNDICE D	– Roteiro de entrevista não estruturado para os professores da área de Linguagens	301
APÊNDICE E	– Roteiro de entrevista não estruturado para demais funcionários da escola	302
APÊNDICE F	– Roteiro de entrevista não estruturado para a família	308
APÊNDICE G	– Roteiro de entrevista não estruturado para os alunos	304
APÊNDICE H	– Roteiro de entrevista grupal para o desenvolvimento das ações coletivas	305
APÊNDICE I	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	306
APÊNDICE J	– Termo de consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis)	308
APÊNDICE L	– Termo de assentimento Livre e Esclarecido	310

CAPÍTULO 1

1.1 INTRODUÇÃO

Em 22 de setembro de 2016, o ensino médio assume uma vez mais o protagonismo dos debates em torno da educação básica, precisamente com a Medida Provisória nº 746/2016, cuja finalidade se assenta na reforma curricular dessa etapa de ensino a partir da reorganização por itinerários de formação, a saber: linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e formação profissional. Com isso, foi proposta a alteração do número de componentes curriculares obrigatórios ao longo dos três anos, uma vez que, na metade do segundo ano, o aluno deverá optar por um itinerário específico. Outra mudança concentra-se no aumento de modo progressivo da carga horária, de 800 para 1.400 horas, para configurar-se como tempo integral. Do mesmo modo, a composição curricular das redes pública e privada estaria condicionada à reestruturação que tem sido realizada de acordo com a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹ (BRASIL, 2017). Entre os diferentes desdobramentos que seguiram nos últimos dois anos, vale destacar o último deles, transcorrido em novembro de 2018, quando o Conselho Nacional de Educação, com base nessas reformas, aprova a possibilidade de que 20% a 30% da carga horário total seja ofertada a distância.

Para Kuenzer (2000), os pressupostos que têm contribuído para que essa fase de ensino seja recolada constantemente no centro das discussões sobre a educação básica estão relacionados com suas finalidades no projeto de escolarização brasileiro, alternando historicamente entre: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior, cabendo, ainda, nessa segunda categoria, a possibilidade de segmentação em razão da área de curso superior que o aluno pretende seguir.

Dessa forma,

Ao longo da história, o ensino médio se constituiu numa ausência socialmente construída, de um lado, pela não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e de outro pela destinação de amplo segmento da população à opção da formação predominantemente para o trabalho simples. Assim, tanto quantitativa como qualitativamente, o ensino médio não se constituiu como estratégia de desenvolvimento e como etapa indispensável

¹ A Base será uma ferramenta curricular que subsidiará os projetos político-pedagógicos das 190 mil escolas brasileiras, das creches às escolas de ensino médio. Assim, serão definidos os conhecimentos essenciais que os estudantes brasileiros possuem como direitos (BRASIL, 2017).

na formação e desenvolvimento da maioria da população jovem (BRASIL, 2013, p.3)

Com isso, 13 componentes curriculares, em média, têm cumprido a tarefa de compartilhar saberes específicos relacionados com a História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Física, Química, Biologia, Literatura, Artes, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Educação Física. Todavia, no intuito de estabelecer ações interdisciplinares, desde o Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 15/1998, tem-se buscado a reorganização curricular em áreas de conhecimento. Nessa resolução foram propostas as seguintes áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias. Posteriormente, com o parecer CNE/CEB n.º 2/2012, ocorreram algumas mudanças, com destaque para a extração do termo “tecnologias” e a definição de uma composição curricular que garanta uma base nacional comum e uma parte diversificada que esteja alicerçada em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (BRASIL, 2012).

Entre os componentes curriculares, ainda ofertados, está a Educação Física,² inserida na área de Linguagens,³ e assumindo, outrora, os seguintes objetivos:

[...] dessa forma, a Educação Física no currículo escolar do ensino médio deve garantir aos alunos: acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais; participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer; iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias; iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais; intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura (BRASIL, 2006, p. 225).

Isso posto, ao ampliar os pressupostos sobre esse componente curricular, nessa etapa de ensino, sob o aspecto científico, percebe-se um vasto campo de possibilidades com percursos ainda pouco explorados. Betti, Ferraz e Dantas (2011), Dias e Correia (2013) e Rufino et al. (2014) são alguns dos autores que empreenderam estudos que se dedicaram a mapear a produção científica sobre Educação Física no ensino médio, cujos resultados colaboram para

² Na DCNEN (2013), não são apresentados os objetivos desse componente curricular. As informações disponíveis possuem elementos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, principalmente de sua condição como componente curricular obrigatório da educação básica. Diante disso, foi necessário consultar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, precisamente o Caderno de Linguagens, códigos e suas tecnologias de 2006, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+), de 2000.

³ Os PCNs+(2000) entendem as linguagens como capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas de representação que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.

ampliar a compreensão diagnóstica sobre esse componente curricular nessa etapa da educação básica. Apresentam, como incipientes, pesquisas sobre a formação de professores, práticas didático-pedagógicas aplicadas e de ações que respeitem as especificidades que envolvem essa fase de ensino, mas sem desconsiderar as inter-relações entre as etapas anteriores do projeto de escolarização brasileiro.

Ainda sobre as lacunas na Educação Física no ensino médio, em mapeamento realizado, disposto no Capítulo 2 do presente estudo, é possível acrescentar a ausência para pesquisas que se dediquem a compreender os modos de fazer e praticar o cotidiano escolar da Educação Física no ensino médio, nas relações e práticas entre os sujeitos dessa etapa de escolarização. Para Certeau (2002), o cotidiano é consumido pelas maneiras de fazer e pelas práticas de apropriação do homem ordinário no espaço sociocultural. Os sujeitos ordinários são os senhores de seu tempo, eles constroem passo a passo as veredas da vida e, por causa deles, existem as linguagens, a política, a escrita e até mesmo os lugares, inclusive o escolar. Todos esses exemplos são produzidos e consumidos por ele próprio, numa relação que extrapola o superficial. Assim, o homem ordinário é o “[...] herói comum [...] o caminhante inumerável [...] o oráculo que se confunde com o rumor da história [...]. Ele é o murmúrio das sociedades. Ele é de todo tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles” (CERTEAU, 2002, p. 57).

Dentre esses estudos, é possível destacar o trabalho de Schneider e Bueno (2005) que buscaram organizar os saberes e representações que os alunos do ensino médio reconhecem como compartilhados pela Educação Física durante o processo de escolarização. Com essa investigação, foi possível identificar a distinção que os alunos possuem em relação aos saberes da Educação Física, quando comparados com os saberes de outras disciplinas, evidenciando o caráter hierárquico que as disciplinas possuem no seio escolar e também a forma como os saberes são apropriados por esses alunos em relação a essa disciplina.

Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012) discutem a Educação Física no ensino médio com base nas narrativas autobiográficas para identificar como espaços/lugares se tornam entrelugares da formação de professores, para que assim fosse possível a compreensão de como esses professores se tornam subvertores das estratégias das instituições. Em outras palavras, tornar-se professor ocorre por meio da forma como o futuro educador experimenta o mundo, praticando os diferentes cotidianos sociais.

Recentemente, Santos et al. (2014) também focalizaram seu estudo nos alunos dessa etapa de ensino e na relação que eles estabelecem com os saberes nas aulas de Educação Física.

Com base nas narrativas autobiográficas, os autores puderam levar os alunos da pesquisa a um processo de resgate de suas memórias, lembranças e esquecimentos do percurso vivenciado em Educação Física escolarizada. Essa retomada possibilita evidenciar e analisar pontos significativos que envolvem a Educação Física em seu tempo e lugar escolar, verificando os aprendizados e os saberes incorporados por eles e as contribuições em sua formação escolar e pessoal.

Todavia, esses estudos têm centrado suas investigações nas relações produzidas entre professores e alunos, desconsiderando ou secundarizando outros sujeitos do processo educativo, como diretores, pais, funcionários e também o pesquisador. Com isso, deixa-se de considerar as produções coletivas ou mesmo os processos tensionais desenvolvidos a partir da relação entre esses diferentes sujeitos, cujos desdobramentos são sentidos nas aulas de Educação Física. Silenciam também a figura do pesquisador como sujeito, mesmo que em caráter provisório, do cotidiano da escola, pois, ao empreender um determinado estudo, ele altera e integra o contexto pesquisado.

A relevância desta pesquisa reside em sua estratégia de compreender as apropriações e (re)apropriações que professores, alunos e pesquisador têm realizado para praticar o cotidiano escolar de ensino médio ante as tensões, mudanças e discussões produzidas, de natureza sociopolítica, cujas ressonâncias alcançam a Educação Física escolar. Do mesmo modo, ao escolher o ensino médio como objeto central do estudo nesse contexto de mudanças em seu projeto de escolarização, inserimo-nos no cenário atual das pesquisas e discussões no campo da Educação, em busca de ampliar o debate em relação aos rumos que poderão ser tomados mediante a efetivação de algumas dessas proposições. Para Bloch (2001), se não é possível compreender o presente sem considerar o passado, é pela clareza do presente que se acompanha o desfecho diacrônico das coisas.

Assumi-se a tese de que, para descortinar os saberes/fazeres produzidos, possíveis e ausentes em Educação Física no ensino médio, é preciso compreender o modo como o cotidiano desse componente curricular vai sendo tecido entre práticas científicas, prescrições curriculares, sintaxes espaciais e usos e consumos próprios de uma escola e também o contexto de mudanças no projeto de escolarização brasileiro. Do mesmo modo, pressupõe-se que as modificações de bases sociopolíticas que têm tensionado o projeto de escolarização brasileiro oportunizam o desenvolvimento de práticas particulares em seus lugares de produção, que envolvam

professores, alunos e pesquisador, em frente a esse contexto escolarizado que se reconfigura do qual a Educação Física faz parte.

As reformas dispostas não se isolam no cotidiano da escola, possuem ressonâncias que alcançarão, inclusive, as áreas de formação de professores e o campo de trabalho. Ademais, reatualizam o lugar do pesquisador, ou seja, as práticas científicas devem também ocupar-se de objetos relevantes com as questões de um determinado tempo. Para isso, o campo científico não pode ausentar-se de colaborar nas produções e discussões que cercam mudanças tão significativas no projeto de escolarização brasileiro.

Diante disso, no contexto dos estudos no/do/com o cotidiano escolar, a presente tese organiza-se em torno das seguintes questões: quais têm sido as prescrições, produções acadêmico-científicas e práticas cotidianas constituídas e sinalizadas sobre a Educação Física no ensino médio? Quais são os saberes/fazeres possíveis, ausentes e incipientes nos/dos espaços/tempos dos cotidianos da Educação Física no ensino médio? Quem são os sujeitos praticantes e os espaços/tempos, inclusive em suas sintaxes espaciais, da Educação Física no cotidiano do ensino médio? E quais são os usos, consumos e possibilidades de se praticar o cotidiano da Educação Física no ensino médio a partir do triplo movimento de ação pedagógica entre pesquisador, professor e alunos, nesse contexto tensional de mudanças no projeto de escolarização brasileiro? Com isso, objetiva-se dar visibilidade e compreender como práticas em Educação Física podem ser empreendidas no cotidiano de ensino médio, com base na interação do pesquisador com o grupo pesquisado. Almeja-se ainda analisar o modo como o cotidiano em Educação Física vai sendo tecido considerando as práticas científicas, prescrições curriculares, sintaxes espaciais e saberes/fazeres no espaço/tempo de uma escola de ensino médio nesse contexto tensional de mudanças influenciadas pelos aspectos sociopolíticos.

1.2 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A fim de ampliar as possibilidades de leitura sobre o objeto deste estudo, optou-se por organizar os caminhos de pesquisa de maneira plurimetodológica. Cada capítulo apresentará a própria questão e objetivo, mas, quando articulados, colaboram para responder à questão e ao objetivo centrais do estudo.

Parte-se da premissa histórica de que a compreensão do objeto de pesquisa somente fica mais bem elucidada quando ocorrem a observação e análise da paisagem do hoje, percebendo passado e presente de modo interconectado. Em outras palavras, a compreensão sobre o modo

como os sujeitos praticam e consomem o cotidiano de tensões e mudanças em que o ensino médio e, conseqüentemente, a Educação Física estão inseridos não pode ser analisada isoladamente. É preciso mergulhar nos vestígios trazidos pelo passado sem esperar que haja uma linearidade temporal ou que os fatos se repitam, mas o que se busca é a possibilidade de compreender os processos configuracionais que estão em curso, elementos que justificam revisitar a literatura produzida. Evita-se, assim, o que Bloch (2001, p. 65) ressalta: “[...] a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”.

Para tanto, o itinerário metodológico, do Capítulo 2, foi estruturado com base na pesquisa do tipo estado do conhecimento⁴ com o intuito de mapear a produção científica dos campos da Educação e da Educação Física, sendo responsável por fornecer pistas que possibilitem responder à seguinte questão: como a produção científica tem sinalizado os sujeitos, as tensões, os fazeres e as práticas que têm transcorrido no projeto de escolarização do ensino médio brasileiro e suas incidências para a Educação Física? Com base nesses pressupostos, almejou-se identificar, na literatura produzida, a partir do *corpus* documental, constituído por 91 dissertações, 41 teses do campo da Educação e 41 dissertações, 15 teses do campo da Educação Física, além de 63 artigos do campo da Educação e 30 da Educação Física, as recorrências, lacunas, modismos e fragilidades que acompanham esse componente curricular nessa etapa da educação básica.

Esse mapeamento da produção também permitiu compreender e analisar como, ao longo do recorte temporal assumido, entre 2011 e 2016, o campo científico tem discutido a relação e as práticas que os sujeitos dessa etapa de escolarização estabelecem com o cotidiano escolar. Ademais, colaborou para problematizar como as questões sociopolíticas de caráter educacional têm sido anunciadas, bem como possibilitou a identificação dos tipos de fontes utilizadas, as metodologias e os referenciais teóricos que têm subsidiado os pesquisadores da área em seus percursos científicos sobre o ensino médio brasileiro. Trata-se de elementos que fornecem componentes teóricos indispensáveis para situar e delinear o objeto desta tese em um lugar e tempo, considerando as particularidades do presente, mas sem destituí-las do fluxo temporal do passado. Por fim, ao cumprir esse percurso, espera-se colaborar para ampliar as possibilidades

⁴ Para Ferreira (2002, p. 258), “[...] essa é uma metodologia de pesquisa inventariante e descritiva da produção acadêmica e científica”.

e continuidades de práticas científicas em torno do ensino médio e, conseqüentemente, para a Educação Física nessa etapa.

O Capítulo 3 buscou responder à questão: em que medida os documentos curriculares produzidos em Educação Física articulam a compreensão entre sujeitos do ensino médio, seleção e oferta dos conteúdos, com a constituição de finalidades educacionais para esse componente curricular, nessa etapa da educação básica? O objetivo é compreender os modos como essas prescrições curriculares de natureza didático-pedagógica são tecidas a partir da articulação entre sujeitos, conteúdos e finalidades educativas. Para tanto, a opção metodológica se ancora em uma pesquisa documental (BLOCH, 2000), utilizando como fontes 12 propostas didático-pedagógicas para a Educação Física no ensino médio, que foram elaboradas pelos órgãos oficiais de Educação (Secretarias Estaduais), a partir de 2011, armazenadas no site da BNCC.⁵

A escolha desse tipo de documento justifica-se por sua possibilidade de manter descritas, registradas e materializadas (de modo textual ou icônico) (CERTEAU, 2002) intenções sociopolíticas de um projeto de escolarização, bem como inscrições de prescrições didático-pedagógicas de natureza curricular. Ao definir sujeitos, conteúdos/temas e objetivos/finalidades como categorias a priori, foi necessário utilizar o *software Interface de R Pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* Iramuteq,⁶ no qual foram selecionadas amostras textuais que possibilitassem extrair as palavras de maior recorrência e que identificassem como essas categorias são consideradas no *corpus* das propostas curriculares, para que, subsequentemente, fossem analisadas por meio de nuvem de palavras e análise de similitude.

Utilizou-se, como suporte teórico de análise, Certeau (2002), que forneceu as bases de compreensão da política como categoria cultural. Nesse sentido, o conceito de “fazer crer”, como estrutura estratégica das ações políticas, colabora nesse entendimento, visto que esses documentos constituem lugares manipuláveis de poder repletos de vontades de “fazer crer político”, em que a égide educacional é difundida como ideias veiculadas. Todavia, a eficácia dessa produção, realizada pela distinção e privilégios dos autores produtores (equipes

⁵ A opção por utilizar essa plataforma refere-se ao caráter simbólico que a BNCC possui, uma vez que ela tenciona colaborar na reorganização curricular das redes estaduais, privadas e municipais, porém existem outras propostas curriculares que cumpriram funções de busca por uma materialidade de um projeto educacional.

⁶ É um *software* gratuito e com fonte aberta, que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Sua ênfase reside na análise multivariada de tematização, cálculo de frequência de palavras, classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondência e análise de similitude.

pedagógicas, secretarias, consultorias), estaria comprometida, se não houvesse o consumo dos demais atores que realizam a leitura no cotidiano da escola (professores, diretores, pedagogos). Já Ginzburg (2000), por meio do paradigma indiciário, possibilita a leitura minuciosa, apurada e articulada do modo como os sujeitos são considerados, explícita ou implicitamente, nas composições textuais dos documentos.

O Capítulo 4 desempenha a função de transição das fases bibliográfica e documental para a fase de campo. Desse modo, foi realizada uma pesquisa do tipo netnográfica (KOZINETTS, 2014) nas mídias sociais, *Youtube, Instagram, Twitter e Facebook*. Nesse capítulo, buscou-se levantar como o debate sobre o ensino médio, tendo como ponto central a MP-746 e seus desdobramentos para a Educação Física, tem circulado no ciberespaço.

As questões que orientam o capítulo são: como as mídias sociais se constituem como lugares de discussão sobre a reforma do ensino médio? Quem são os sujeitos praticantes dessas discussões? Quais são as narrativas assumidas e difundidas no conteúdo desses discursos? Quais são as vinculações referentes à Educação Física? Essa opção metodológica é assumida dada a relevância que essas mídias têm alcançado nesse tempo histórico e social, constituindo-se também em fontes documentais, devido à dinamicidade de fluxo de compartilhamento de informações textuais, audiovisuais e/ou imagéticas que colaboram para acompanhar a condição de objeto científico que se encontra em movimento configuracional, como é o caso do ensino médio brasileiro.

Ademais, parte-se do pressuposto de que essas mídias alcançam diferentes sujeitos que praticam o cotidiano escolar, cujas representações se aproximam, distanciam ou tensionam e podem ser percebidas na interação que eles realizam nesses lugares. Com isso, é possível ampliar as perspectivas de complexidade que envolvem as bases desta pesquisa, ao considerar, como praticantes (CERTEAU, 2002) da Educação Física do ensino médio, os diferentes sujeitos do cotidiano escolar, mesmo que, para este momento da pesquisa, se tenham apenas impressões das sintaxes espaciais por eles realizadas.

A análise dessas fontes também foi realizada por meio da utilização do *software Iramuteq*, devido ao expressivo volume textual produzido pelo espaço virtual. Assim, foram selecionadas amostras de composições textuais das quais foram extraídas as palavras mais recorrentes que envolvem as mudanças no ensino médio brasileiro e inseridas no *software*, que produziu uma nuvem de palavras e análise de similitude. Para a análise e discussão dos resultados, dialogou-se com Certeau (2002), com base nos conceitos de usos, consumos e

apropriação relacionados com as discussões realizadas sobre as mudanças no ensino médio. Ainda devido à particularidade de essa produção ocorrer no *ciberespaço*, foram encontradas em Levy (2001) as ferramentas epistemológicas necessárias para empreender uma ação analítica mais apurada e adequada a essas fontes.

Nessa perspectiva, resgatando elementos do ofício etnográfico, os Capítulos 2, 3 e 4 se inserem na fase teórico-intelectual, ou seja, etapa que antecede o ingresso no campo de pesquisa, cuja finalidade é ampliar as ferramentas de leitura da realidade a ser estudada. Trata-se do momento em que o pesquisador pode munir-se do conhecimento teórico, universal e mediatizado, a fim de organizar as fases seguintes, da prática e da fase pessoal ou existencial, que envolvem o ingresso e permanência no grupo pesquisado (DA MATTA, 1978).

Desse modo, no Capítulo 5, optou-se por estruturar os caminhos de pesquisa com base em um estudo de caso. A justificativa por tal opção metodológica fica mais bem elucidada mediante os seguintes dizeres de Yin (2000, p. 30): “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Em outras palavras, o contexto de tensões, mudanças e reorganizações no qual o ensino médio brasileiro se apresenta e seus impactos na Educação Física constituem-se como campo fértil para esse tipo de opção metodológica. Todavia, diante da abrangência de possibilidades de investigações científicas que cercam esse método e a particularidade por envolver o campo educacional, realiza-se um delineamento para a tipologia de estudo de caso etnográfico do cotidiano escolar⁷ (SARMENTO, 2000).

Esse capítulo também pode ser compreendido como o período da prática,⁸ momento em que se aproximou de uma escola que possuía ações do projeto Escola Viva,⁹ da rede estadual

⁷ Essa técnica nasce como possibilidade investigativa de articular as análises no contexto escolar para além das unidades educacionais, considerando as estruturas, as regras, os códigos e as questões inter-relacionais que envolvem os diferentes sujeitos.

⁸ Para Da Matta (1978), essa fase refere-se à antevéspera de ingresso e permanência no campo a ser estudado, constituindo-se como momento da operacionalização do percurso que envolve a organização cotidiana e social do grupo no qual o pesquisador deverá viver.

⁹ A justificativa de tal escolha reside nas características que abrangem esse projeto, pois ele indica uma das tendências sociopolíticas atuais que envolvem a aproximação híbrida entre público e privado em instâncias educacionais, neste caso, representado pelo Governo Estadual capixaba e pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em turno único, denominado “Programa Escola Viva”, prevê a implantação de 30 escolas em turno único até 2018, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado (ESPÍRITO SANTO, 2017). Ademais, por esse programa apresentar-se em processo de implantação e expansão no Estado do Espírito Santo, no recorte temporal escolhido por esta tese, entre 2011 e 2016, é possível perceber e analisar questões referentes às propostas

do Espírito Santo. O critério de escolha pautou-se na consideração do item sociopolítico, no que se refere às mudanças transcorridas após a implementação das DCENs (2011), interconectado à aproximação entre público e privado, cada vez mais efusiva no campo educacional, aspectos já anunciados no mapeamento da produção científica.

Nessa perspectiva, passou-se a praticar o cotidiano escolar do Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (Ceemti) Maura Abaurre, fase da pesquisa orientada pela seguinte questão: como o cotidiano da Escola Viva Maura Abaurre tem sido tecido e praticado por seus sujeitos? Indaga-se também: que lugar a professora e o componente curricular Educação Física ocupam nesse cotidiano? Com isso, busca-se situar e analisar os usos, consumos, estratégias e táticas produzidas no cotidiano de uma Escola Viva com destaque para os indícios e as pistas deixados para as aulas de Educação Física nesse contexto. Objetivou-se, ainda, identificar como os elementos apresentados na fase bibliográfica, documental e virtual circulam no lugar praticado (CERTEAU, 2002). Buscou-se também verificar as relações entre o que tem sido estabelecido pelas políticas educacionais, representadas pelos encaminhamentos das proposições didático-metodológicas, como expressões do currículo prescrito oficial, e as ações didático-pedagógicas que são desenvolvidas pelos sujeitos daquela comunidade escolar em suas especificidades. Tal fase se desenvolveu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, CAAE nº 78655917.2.0000.5542 e Parecer n.º 2.364.717.

Nessa fase de campo, ocorreu a relação com os sujeitos pesquisados, principalmente com a professora de Educação Física e seus alunos. À medida que esse envolvimento aumentava, foi necessário repensar as questões metodológicas propostas, pois o pesquisador passou a colaborar, pouco a pouco, no enredo pedagógico das aulas de Educação Física, tornando-se parte delas.¹⁰

Foram aspectos que fizeram com que parte do delineamento da pesquisa passasse por alterações significativas, pois o estudo de caso etnográfico não possuía todas as ferramentas epistemológicas necessárias à descrição e análise, dada a necessidade apresentada de intervenção do período em campo. Assim, foi necessário desenvolver princípios e ferramentas metodológicos que dialogassem com as particularidades da escola pesquisada, com as

estruturais e configuracionais para o ensino médio brasileiro que estão em processo de constituição e implementação.

¹⁰Momento em que se alcança a terceira fase proposta por Da Matta (1978) como pessoal ou existencial, pois não há mais divisões entre o teórico e o plano das representações, com as ações que se apresentam constantes de modo inexato no campo, e sim um prolongamento de tudo isso. Em suma, a fronteira “fria” da neutralidade e distanciamento entre pesquisador e grupo pesquisado cada vez mais se torna de difícil delimitação.

prescrições oficiais do currículo e as possibilidades que têm sido anunciadas pelo campo científico, inclusive em suas incipiências e fragilidades, para as práticas pedagógicas em Educação Física no ensino médio.

Desse modo, nasce o Capítulo 6 a partir da pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002), metodologia que passou a orientar os rumos do percurso vivido no fazer de pesquisa com a realidade de ensino médio da Ceemti Maura Abaurre. A pesquisa-ação, em sua concepção atualizada, orienta o pesquisador a partir dos problemas levantados pelo grupo pesquisado, bem como se desvincula da ótica positivista de racionalidade e objetividade de verdade. Necessita, ainda, assumir um viés de práxis, no sentido de transformação do lugar pelo sujeito engajado, com base na ação dialética de construção que envolve pesquisadores e grupo pesquisado. Para isso, é preciso munir-se de múltiplas técnicas de implicação (diário, registros fotográficos e audiovisuais) (BARBIER, 2002).

Esse método de pesquisa tem sido bastante utilizado em estudos sobre a formação do professor, principalmente com argumentos da necessidade de esse sujeito lançar um olhar para dentro de si mesmo no que diz respeito ao lugar por ele ocupado, bem como seus fazeres. Nesse fluxo de compreensão, a Educação Física tem-se apropriado também dessa perspectiva. Estudos, como o de Betti (2006), que fez uso de imagens no enredo pedagógico, de Venâncio e Darido (2012), que optaram pela construção do projeto pedagógico da escola, e de Santos et al. (2014), cujo direcionamento ocorreu nas práticas avaliativas, mesmo que cada um dos estudos tenha percorrido caminhos diferentes pelo uso da pesquisa-ação, todos estão situados em torno do fazer e do ser professor de Educação Física. Todavia, nenhum deles insere ou questiona o lugar do pesquisador, bem como suas práticas no que se refere ao contexto da pesquisa.

Assim, se a pesquisa-ação deve possibilitar ao sujeito pesquisado compreensão reflexiva sobre sua prática, seu lugar e sua ação, isso também deve envolver e entrecruzar o pesquisador, principalmente no que se refere ao modo como conduz tanto sua estada e lugar na escola quanto as decisões metodológicas por ele tomada. Portanto, é preciso que, diante da complexidade do ato educativo no cotidiano escolar, o pesquisador desenvolva um triplo movimento, proposto por Barbier (2002), de auto-eco-organização permanente. A partir daí, iniciam-se as (re)estruturações, negociações, imposições, compartilhamentos e dificuldades que o ato educacional traz consigo.

Nessa perspectiva, indaga-se: como o cotidiano das aulas de Educação Física está constituído no contexto da escola Maura Abaurre e quais são as possibilidades de produção pedagógica a partir dessa compreensão? Que lugar e fazeres professor, alunos e pesquisador ocupam e tecem nesse fazer cotidiano? Objetiva-se com isso narrar os percursos de aprendizagens em Educação Física possíveis de serem percorridos a partir do tríplice movimento, professor, alunos e pesquisador nas particularidades que envolvem esse componente curricular na escola pesquisada

A fim de capturar o item subjetividade pessoal em sua relação cotidiana, tanto no Capítulo 5 quanto no 6, foi dada voz aos atores da escola – pais, alunos, professores dos demais componentes curriculares da área de linguagens, diretores, coordenadores, funcionários e professores de Educação Física – no intuito de averiguar quais são os tensionamentos, entendimentos, práticas e relações estabelecidas com a escola de ensino médio nesse contexto sócio-histórico e os saberes que a Educação Física compartilha nesse lugar.

Para tanto, inicialmente, utilizou-se da observação participante existencial, pois, nesse período, deve-se conquistar a confiança do coletivo, ou seja, mais do que impor suas técnicas e/ou afirmar seu lugar de pesquisador, é preciso estar à escuta e atento às trocas simbólicas que transcorrem nessa fase de inserção. Junto com a observação participante, outro princípio fundamental nesta fase da pesquisa é o exercício da escuta sensível, responsável por ampliar o laço de empatia a partir do colocar-se no lugar do outro. Sem julgar, medir ou comparar, o pesquisador deve articular o que escuta com o que observa no contexto de suas produções

Em seguida, elaborou-se o diário de itinerância, pois ele se estrutura em torno da tríplice palavra/escuta – clínica, filosófica e poética –, além de evidenciar a relação de envolvimento íntimo e particular que envolve o pesquisador no campo nessa fase do estudo, necessária, inclusive, à materialização dos registros (BARBIER, 2002). Em conjunto ao diário itinerante, inspirado nos estudos de Santos et al. (2014), Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), foram utilizadas, como recurso investigativo, as narrativas autobiográficas.

Essas narrativas permitem ao indivíduo não ser silenciado em seu lugar de evidência (SANTOS et al., 2014), mediante o mergulho em suas memórias, reconstruindo momentos, experiências, além da conexão com sujeitos e objetos. Para Certeau (2002), o processo de rememoração evoca o lugar e o tempo praticado, mas não os isola das inscrições trazidas, pois as artes de contar e as maneiras de fazer estão permeadas de fugas que rompem com a linearidade aparente. Esse procedimento é realizado com o objetivo de mergulhar nas marcas

que foram inscritas pelos saberes da Educação Física em todos os atores sociais da escola de ensino médio, ao longo de sua trajetória escolar, sem considerar o contexto social vivido. Essa condição possibilita extrair os diferentes usos e maneiras de fazer que estão mantidos no cotidiano das aulas de Educação Física no ensino médio. Ao proceder desse modo, o empreendimento de leitura e análise assume como fontes as narrativas elaboradas por esses sujeitos. Dessa forma, foram entrevistados 31 sujeitos, entre professores, alunos, diretor e membros da equipe pedagógica da escola Maura Abaurre.

No Capítulo 6, também se almejou respeitar as particularidades de uma pesquisa-ação existencial e os pressupostos que indicam a necessidade de o campo científico analisar as tensões, continuidades e discontinuidades que têm transcorrido no ensino médio brasileiro. Com isso, pretende-se propor possibilidades de táticas e estratégias coletivas de natureza didático-metodológica capazes de materializar práticas significativas no ensino médio, com desdobramentos para a Educação Física, que estejam em consonância com as particularidades da escola, seus atores, o tempo social-histórico e o local onde ela se situa nesse contexto de impermanências, tensões e mudanças. Em outras palavras, espera-se contribuir para o avanço das questões que envolvem as práticas pedagógicas da Educação Física e o lugar desse componente curricular no ensino médio, nesta próxima etapa de sua história em movimento. Para tanto, durante as entrevistas, os sujeitos eram convidados a propor possibilidades didático-pedagógicas para a Educação Física em frente às mudanças em curso para essa etapa de ensino.

Assim, são respeitados os pressupostos fornecidos por Charlot (2001) sobre o que faz o pesquisador que estuda a relação com os saberes, quando ele argumenta sobre a necessidade de considerar as relações com os lugares (a escola e onde ela está situada), as pessoas (os atores da comunidade escolar), os objetos (Educação Física escolar no ensino médio), as normas relacionais (as relações entre os atores).

Diante disso, é possível aproximar-se das proposições realizadas por Certeau (2002, p. 110):

Ao ‘esquecer’ o trabalho coletivo no qual se inscreve, ao isolar sua gênese histórica o objeto de seu discurso, um ‘autor’ pratica portanto denegação de sua situação real. Ele cria a ficção de um lugar próprio. Malgrado as ideologias contrárias de que pode ser acompanhado, o ato de isolar a relação sujeito-objeto ou a relação discurso-objeto é a abstração que gera uma simulação de autor. Esse ato apaga os traços da pertença de uma pesquisa a uma rede – traços que sempre comprometem, com efeitos, os direitos autorais.

Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados alcançados pelos capítulos anteriores e a resposta deles aos objetivos estabelecidos, bem como as questões de estudo desta pesquisa, distanciando-se ou se aproximando da tese proposta na hipótese e adicionando novos elementos para produções científicas futuras.

CAPÍTULO 2

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL (2011-2016)

2.1 INTRODUÇÃO

A ciência é uma das produções sociais que possibilitam a compreensão e leitura da realidade vivida, da qual a escola também faz parte. Todavia, isso não significa incorrer na concepção paradigmática da ciência positivista como a única possibilidade para tal finalidade.

Segundo Kuhn (2009), o cientista deve preocupar-se em realizar a leitura da realidade de mundo ampliando. Para isso necessita ir além do que está posto ou que se apresenta de modo trivial. É preciso confrontar os conhecimentos trazidos. Nesse sentido, é imprescindível exercitar os aspectos empíricos que envolvem as práticas científicas, pois pesquisar objetos de natureza social não se faz como no isolamento laboratorial.

Por outro lado, Bachelard (1996) considera que a formação do espírito científico deve ultrapassar o processo de ordenamento, delineamento e geometrização dos dados. Para isso, faz-se imprescindível que se situe na quantidade representada, ou seja, um lugar que concilie o concreto e o abstrato, a matemática e a experiência. Por isso, justifica-se a importância de um capítulo com esta natureza: assumir a função inaugural da tese, uma vez que, ao reunir, organizar e analisar cada um dos diferentes fazeres realizados pelo campo científico, isso colabora para a construção de uma perspectiva ampliada de visão de mundo na qual a Educação Física no ensino médio brasileiro se encontra.

Entre as possibilidades de práticas científicas, estão aquelas cuja finalidade é estudar a própria ciência. Colaboram, por exemplo, na identificação das fragilidades e alcances que permeiam um tema a ser investigado. Para Mugnaini, Carvalho e Campanatti-Ostiz (2006), o crescimento e divulgação da ciência, principalmente a partir da década de 1960, provocaram, indubitavelmente, o desenvolvimento de uma ciência que estudasse ela própria, denominada, no início, de Cientrometria e Informetria, nascida da junção entre Matemática e Estatística, advinda da Ciência da Informação. Ao longo das décadas, a fim de construir e aprimorar mecanismos mais precisos de averiguação do desenvolvimento científico, diversos países têm adotado o uso dos indicadores bibliométricos, que podem ser definidos como parâmetros que permitem determinar:

[...] a) o crescimento de qualquer campo da ciência (por meio da variação cronológica do número de trabalhos publicados); b) o envelhecimento da ciência (pela análise da ‘vida média’ das referências das publicações; c) a avaliação cronológica da produção científica (pelo ano de publicação dos documentos); d) a produtividade dos autores ou instituições; e) a colaboração entre os cientistas; f) o impacto ou visibilidade das publicações dentro da comunidade científica internacional; g) fontes difusoras dos trabalhos (medido pelo impacto destas fontes) e finalmente; h) a dispersão das publicações científicas entre as diversas fontes (MUGNAINI; CARVALHO; CAMPANATTI-OSTIZ, 2006, p. 325)

A compreensão sobre a produção científica permite ir além do diagnóstico definitivo ou mesmo das proposições de soluções para os problemas ali postos. É preciso compreender as fontes como espaços dinâmicos, políticos, sociais e culturais de interesses epistemológicos da comunidade acadêmica que se mantêm em fluxo constante (VENTORIN, 2005). Vale dizer que diferentes materiais colaboram para esse processo de constituição e delineamento da produção científica, entre os quais se destacam livros, periódicos, teses e dissertações, monografias, comunicações em eventos, currículos, catálogos em CD-ROM (FERREIRA, 2002; JOB, 2018).

As formas como as fontes circulam permitem aos sujeitos dos campos de conhecimento diferentes apropriações de seu conteúdo textual. Com isso, técnicas de mapeamento, como o “estado da arte”¹¹ e o “estado do conhecimento”¹² (ROMANOWSKI; ENS, 2006), possibilitam ao pesquisador inventariar de modo sistematizado as recorrências, lacunas, imprecisões, omissões, redundâncias e os modismos que envolvem os estudos sobre um determinado assunto.

Segundo Ferreira (2002), o campo da Educação tem empregado essa técnica há algum tempo para discutir sobre a alfabetização, matemática, ciências, pós-graduação e formação de professores. Acrescentam-se recentemente os estudos de Duarte (2010) sobre formação docente, entre 1987 e 2007, e os de Gatti, Barreto e André (2011), que organizaram uma coletânea sobre as políticas educacionais e docentes constituídas no Brasil.

No campo da Educação Física, percebe-se um crescimento exponencial em estudos dessa natureza. Job (2018), a partir da compreensão dos estudos bibliométricos, considera que a Educação Física, nos últimos dez anos, se apropriou de modo significativo desse tipo de pesquisa em âmbito nacional e internacional, para produção de estudos de diferentes naturezas,

¹¹Definidas como “[...] estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

¹²Definidas como “[...] pesquisas que abordam apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

desde a formação docente à inserção e ação desse componente curricular nas diferentes etapas do campo escolar. Inclusive no desenvolvimento de estudos sobre o ensino médio.

Betti, Ferraz e Dantas (2011), ao analisarem 11 periódicos da área, localizaram 303 artigos, dos quais 30 se dedicavam ao ensino médio. Os resultados encontrados nessas fontes apresentam as seguintes temáticas como recorrentes nos estudos sobre Educação Física e ensino médio: campo didático, implementação de currículos correlacionados com as políticas públicas e ainda as questões que envolvem a formação docente. Por outro lado, também sinalizam para as ausências de estudos que articulem programas curriculares, ensino específico das práticas corporais na etapa do ensino médio e construção dialética específica dos atores sociais do contexto escolar.

Posteriormente, Dias e Correia (2013), em estudo de bases similares, identificaram, a partir da análise de 31 artigos publicados em 16 periódicos, a carência de estudos que investigassem as dimensões epistemológicas com as pesquisas de natureza aplicada e que respeitassem as particularidades envolvendo a formação docente inicial e permanente para essa etapa de ensino.

Rufino et al. (2014), mais recentemente, fundamentados em dissertações, teses, artigos e livros, entre 2001 e 2011, destacam também a pouca adesão dos pesquisadores da área a discussões sobre as especificidades que envolvem a formação e atuação no ensino médio. Sugerem que o aumento das pesquisas pode contribuir para fornecer pressupostos teóricos metodológicos que colaborem para subsidiar a prática pedagógica do professor.

Contudo, o pesquisador, ao fazer a opção por dados bibliográficos dos trabalhos produzidos, precisa atentar para dois desdobramentos fundamentais nesse tipo de pesquisa. No primeiro, ele deve interagir com a produção, o tipo de material analisado, o recorte temporal, os locais e as áreas de produção. Isso lhe permite compreender o enredo histórico, social, secular e político que envolve a pesquisa científica. O segundo momento é destinado à construção do processo inventariante da produção, destacando as tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas (FERREIRA, 2002).

Assim, o presente capítulo organiza-se em torno da seguinte questão: como a produção científica têm sinalizado os sujeitos, as tensões, os fazeres e as práticas que têm transcorrido no projeto de escolarização do ensino médio brasileiro e também suas incidências com a Educação Física? Assume, como objetivo, mapear e analisar os modos como a produção científica sobre a Educação Física no ensino médio circula, destacando os sujeitos, as tensões, os fazeres e as práticas, a partir dos indicadores bibliométricos dessas pesquisas. Espera-se também sinalizar,

mapear e inventariar as redundâncias, modismos e fragilidades envolvidos nas ações desse componente curricular nessa fase da escolarização brasileira, apresentados na literatura acadêmica.

2.2 MÉTODO

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. Para Romanoswki e Ens (2006), esse tipo de pesquisa tem-se constituído valioso, pois possibilita mapear, acompanhar, descrever, analisar e categorizar a produção científica de uma determinada área de conhecimento. Consequentemente, são estudos que colaboram na identificação das lacunas, recorrências, incipiências e fragilidades em relação a um determinado assunto. Contribuem ainda para identificar, aprimorar, ampliar e desenvolver outras práticas científicas, tendo como ponto de partida o que foi produzido até então, proporcionando continuidade na área focalizada.

Para esta tese, as fontes privilegiadas foram artigos veiculados nas revistas da área da Educação e Educação Física, alocados na www.scielo.org.br¹³ e em dissertações e teses da www.bdtb.ibict.br.¹⁴ O procedimento de busca e armazenamento desse material foi realizado entre os meses de janeiro e fevereiro de 2017. Em ambas as plataformas, foi empregado o descritor *ensino médio*, para que assim fossem selecionadas as produções que discutiam essa etapa do ensino básico de modo abrangente e a Educação Física em específico. A seleção, principalmente da Scielo, justifica-se pelas características estruturais do repositório, pois nela estão alocados alguns dos periódicos mais bem ranqueados do *Qualis Capes* 2013-2016. Outro fator deve-se ao *template* da ferramenta de buscas, que sintetiza, por meio dos descritores, os artigos e os periódicos pertencentes, característica que otimiza o trabalho do pesquisador.¹⁵

¹³A *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A Scielo é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme). A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq).

¹⁴A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior. A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep), tendo o seu lançamento oficial no fim de 2002.

¹⁵Não foi utilizado o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pois, em nota emitida na data de 20-02-2014, o site estava passando por atualizações devido a informações inconsistentes nos documentos que compõem o repositório. Com isso, apenas os anos de 2011 e 2012 estavam disponíveis.

Job (2018) lembra que a escolha das fontes para a coleta de dados deve considerar alguns elementos, como compreensão e familiarização com o objeto a partir das áreas que têm se interessado em estudá-lo. Esse aspecto contribui para justificar o uso de estudos do campo da Educação e da Educação Física. Sobre a escolha das bases de dados, a autora sugere que, dependendo da área, é preciso abranger outras plataformas, por causa da circulação de outros tipos de produção e, como utilizado nesta pesquisa, a partir da análise de teses, dissertações e artigos.

Com isso, foi produzido um *corpus* documental de 281 produções assim distribuídas: 93 dissertações, 41 teses do campo da Educação e 41 dissertações, 15 teses do campo da Educação Física, além de 63 artigos do campo da Educação e 30 da Educação Física, abrangendo o período de 2011 a 2016.¹⁶

Sobre o uso de dissertações e teses, como fontes de análise da produção, que circulam no campo, Vanz et al. (2007, p. 54) ressaltam:

Como documentos, as teses e dissertações são partes importantes da literatura científica, pois mostram as preocupações dos pesquisadores quanto à configuração do campo em períodos específicos ou ao longo de uma trajetória, ao mesmo tempo em que podem apontar problemas disciplinares, bem como teorias e metodologias utilizadas pela área. Ainda, por se tratarem de projetos realizados no momento da formação discente, são publicações que recebem auxílio decisivo dos orientadores, que colaboram na execução dos projetos de pesquisa. Os orientadores são obrigatoriamente doutores credenciados para desenvolver a atividade de orientação e possuem domínio de campos específicos da área de conhecimentos. Os resultados das teses e dissertações culminam com uma defesa pública, em que a pesquisa é avaliada por uma banca.

É possível dizer que esse material envolve função estratégica, quando se fala em mapear e inventariar os desdobramentos da produção científica, pois resumos em congressos, artigos e livros são, em sua maioria, composições vinculadas ou advindas de uma pesquisa inicial, nascida de um projeto, que pode se desdobrar em iniciação científica e/ou dissertação e tese. Em outras palavras, quando se fala em materiais da produção científica, as dissertações e teses fornecem possibilidades de pensá-las como fontes primárias para outras produções.

¹⁶A delimitação das fontes desde 2011 justifica-se por ser esse o ano de elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2011). Vale ressaltar que a homologação no Diário da União ocorreu em 2012. Esse documento sinaliza e indica intencionalidades sociopolíticas de um projeto de escolarização para essa etapa de ensino. Esse projeto, mediante a MP nº 746/2016, tem significativas alterações, aspecto que justifica a opção temporal para 2016.

Isso acaba por integrá-la na categoria de literatura cinzenta, ou seja, produção científica que possui certas restrições de acesso e aquisição, principalmente pela ausência de editores e canais convencionais de divulgação e circulação, por exemplo, a construção e manutenção de repositório pelas universidades. Com isso, o ideal é, logo que seja realizada a defesa, esse tipo de pesquisa deixar de ser literatura “cinzenta” e passar a ser “branca”, ou seja, ser publicada em outros formatos, tais como livros e artigos, e assim circular na comunidade acadêmica de modo mais eficiente e amplo (FUNARO; NORONHA, 2006).

Dadas as particularidades que envolvem a tipologia das dissertações e teses, as buscas foram ampliadas para os artigos em periódicos. Isso se deve ao fato de que as suas características textuais se apresentam como “[...] síntese de conteúdo e facilidade de produção e distribuição, constituem-se no veículo mais utilizado para divulgar o saber produzido. Eles representam de alguma forma um processo de finalização da ciência” (STUMPF, 1997, p. 46). Para Targano e Garcia (2000), os artigos em periódicos possibilitam ao pesquisador uma comunicação e difusão rápida do conhecimento produzido, uma vez que as revistas circulam suas publicações em intervalos regulares. Ademais, trazem consigo as práticas avaliativas entre os pares que criticam, sugerem e aprovam ou desaprovam tais estudos para posterior publicação

Para que esse procedimento de mapeamento fornecesse informações específicas, precisas e mais apuradas, a leitura da materialidade textual foi realizada, tomando como referência os indicadores bibliométricos: abrangência temporal, recorrência autoral, metodologias de pesquisa, instrumentos de coleta de dados, referenciais teóricos e temáticas abordadas, utilizados nesses estudos, os quais foram analisados considerando a natureza das fontes. Conforme Mugnaini, Jannuzzi e Quonian (2004), a ciência e tecnologia (C&T) necessitam de indicadores que forneçam os produtos de seu impacto, relevância, alcance e investimentos. Job (2018) considera que a operacionalização do uso da bibliometria deve considerar as particularidades do objeto e a pesquisa a ser desenvolvida, bem como o público que se quer atingir. Com isso, selecionam-se a base de dados, o *software* de análise e os indicadores que dialogam com essa premissa.

Dessa forma, um dos procedimentos realizados foi a estruturação de um enredo de busca organizado do seguinte modo:

- a) aplicação do descritor e seus sinônimos na ferramenta de busca;
- b) leitura do título e resumo do documento;
- c) descarte da produção com objeto diferente;

- d) leitura da introdução do documento;
- e) leitura na íntegra do documento.

Posteriormente, esses indicadores bibliométricos foram extraídos das fontes analisadas e inseridos em um banco de dados no *Microsoft Office excel*. Depois esse material foi convertido em gráficos e quadros que permitiram a síntese textual do *corpus* de pesquisa, contribuindo, assim, para uma visão geral sobre o modo como se organizam e se estruturam as práticas científicas em Educação Física no ensino médio, desde o ritmo de produção anual, passando pelo tipo de metodologia utilizada nos modos de fazer pesquisa até as temáticas de menor e maior ocorrência com esse objeto.

Para avançarmos nas questões que cercam a análise dessa produção bibliográfica, optamos pelos referenciais de Bloch (2001) e Ginzburg (2002). O primeiro colaborou para situarmos o debate em um tempo, cuja compreensão ocorre para além das perspectivas lineares, o que possibilita analisar os rearranjos sócio-históricos, marcados por continuidades e descontinuidades no projeto de escolarização que envolve o ensino médio e os desdobramentos para a Educação Física, entre 2011 e 2016. Já o segundo permitiu compreender o que está além do texto e das representações instauradas na grafia textual. Para isso, é fundamental ao pesquisador mover-se de maneira verossímil em busca de indícios e *semeia*.¹⁷

2.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Essas questões do paradigma indiciário nos permitiram analisar os indicadores bibliométricos como fragmentos textuais conectados e não isolados, tornando-os pistas textuais valiosas para o entendimento do que está em jogo quanto aos objetivos e sentidos pretendidos para o ensino médio, uma vez que “[...] só se estabelece, de fato, data, só se controla e, em suma, só se interpreta um documento por sua inserção em uma série cronológica ou um conjunto sincrônico” (BLOCH, 2001, p. 109).

2.3.1 A materialidade textual da produção científica no campo da Educação

A composição amostral do estudo fica mais bem elucidada mediante a organização e distribuição por natureza das fontes. Desse modo, inicialmente se analisam as teses e

¹⁷Termo aristotélico que designa os signos, ou seja, as inscrições significantes que carecem da interpretação para além daquilo que está visível.

dissertações e, em seguida, os artigos sobre o ensino médio no campo da Educação, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Distribuição temporal de teses e dissertações do campo da Educação

Ano	Dissertação	Tese
2011	19	9
2012	17	6
2013	12	9
2014	12	5
2015	5	4
2016	18	8
Total	91	41

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2 – Artigos analisados da área de Educação

Ano	Artigos
2011	17
2012	5
2013	4
2014	10
2015	10
2016	17
Total	63

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que, exceto em 2015, com base nas dissertações e teses, e em 2012, nos artigos, há um equilíbrio oscilatório no ritmo de produção, em termos quantitativos. Tal aspecto indica o interesse regular do campo da Educação com as questões que envolvem o ensino médio brasileiro.

Considerar o ritmo de produção a partir do recorte temporal escolhido também permite organizar e situar os acontecimentos provenientes das mudanças transcorridas nessa etapa da educação básica para além da elaboração das DCNs em 2011, que foram substanciais para elevar o interesse do campo da Educação em produzir conhecimento sobre esse objeto, entre os anos do recorte temporal assumido.

Em 2013, realiza-se o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, nascido da articulação entre os Governos Federal, Estadual e Distrital, para elevar a qualidade do ensino

médio em todas as suas modalidades, tendo como ações iniciais o reordenamento curricular por meio do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi). O pacto apresenta uma série de informações que subsidiariam os encaminhamentos a serem realizados para essa etapa de ensino, com destaque para a necessidade de ampliar o acesso e permanência dos alunos na escola, uma vez que, entre 2008 e 2014, se percebe um declínio no número de matrículas: se, em 2008 registrou-se que 8.366.100 alunos foram matriculados, em 2014 esse número diminuiu para 8.300.000.

Todavia, deve-se salientar que esse movimento decrescente não é exclusivo do ensino médio. Dados do censo escolar 2015 indicam um declínio significativo no número de matrículas da educação básica, com exceção da educação infantil, que, em 2008, teve 6.509.868 matrículas e, em 2013, esse número avança para 7.590.600. Tanto as séries iniciais quanto as finais do ensino fundamental declinam com relação ao número de matrículas: enquanto as primeiras alcançaram 17.782.368 alunos matriculados em 2008 e queda para 15.764.926 em 2013, as segundas saem de 14.339.905 em 2008 para 13.304.355 em 2013.

Outro movimento importante refere-se à criação do Plano Nacional de Educação (PNE) instituído em 2014, que previa 20 metas a serem alcançadas pelos sistemas de ensino brasileiro nos próximos dez anos, das quais se destacam a Meta 3, que estabelece o aumento de 85% na taxa líquida de matrículas para toda população de 15 a 17 anos; a Meta 7, cujo desígnio é fomentar o trabalho de qualidade tendo por parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação básica (Ideb); a Meta 8, que eleva a escolaridade da população brasileira; e a Meta 10, que oferece 25% das matrículas para o ensino profissional. Destacam-se ainda as Metas 3 e 7, referentes à implantação de direitos e objetivos de aprendizagem que norteariam a implementação da Base Nacional Comum Curricular¹⁸ que, por sua vez, orientaria a construção das composições curriculares em níveis estaduais, municipais e particulares para o ensino médio.

Já em 2016, o Ministério da Educação envia ao Congresso Nacional, via Medida Provisória n.º 746, que se tornaria, posteriormente, em fevereiro de 2017, o Projeto de Lei n.º 34/2016, normatizando um plano de reforma do ensino médio brasileiro, cuja estrutura central girava em torno da composição curricular dessa etapa da educação básica. Nessa versão encaminhada, os componentes curriculares seriam reorganizados e distribuídos em itinerários

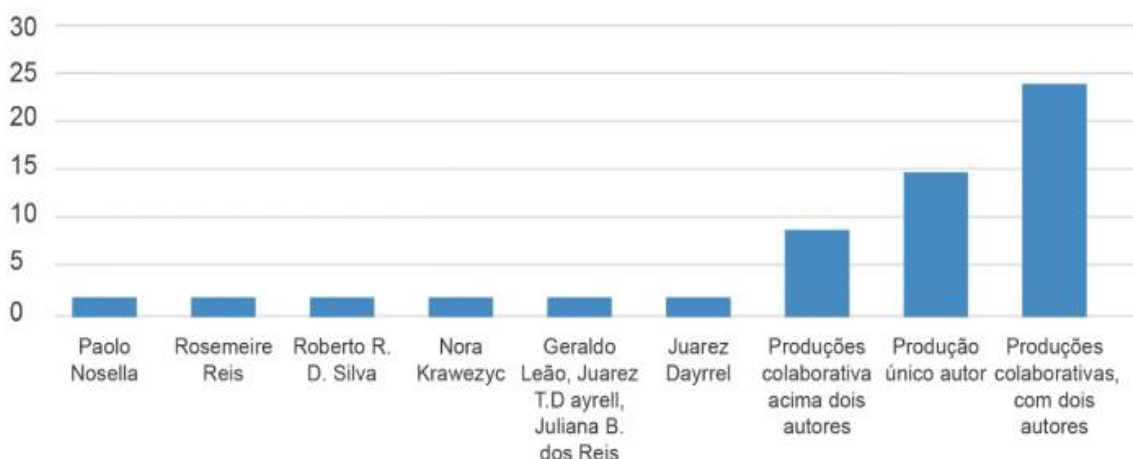
¹⁸Vale dizer que, desde a LDB n.º 9.394/1996, já se estabelecia uma base para nortear os currículos dos sistemas e redes no Brasil. Entre outubro de 2015 e março de 2016, a primeira versão é apresentada, para que, em abril de 2017, fosse entregue a versão final, porém sem as especificidades que envolvessem o ensino médio.

formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e formação profissional. Com isso, a partir de um ano e meio de ensino médio cursado, os alunos escolheriam um desses itinerários para concluir esse percurso de formação.

Pode-se inferir nesse aumento uma condição reativa do campo científico em relação ao campo das políticas públicas educacionais. Ou seja, o aumento no número de publicações sobre o tema ensino médio depende das proposições e mudanças realizadas no contexto político.

Nesse período, também se faz importante levantar os autores do campo da Educação que têm constituído trajetórias de pesquisas relacionadas com o ensino médio brasileiro. É válido dizer que esse indicador bibliométrico foi empregado apenas entre os artigos analisados, uma vez que as teses e dissertações são produções episódicas no que se refere à produção autoral. Os artigos têm maior ritmo de produção entre pesquisadores da área, dada a sua dinamicidade com a circulação das pesquisas produzidas. Acredita-se que alguns dos principais autores utilizados, por serem as vozes autorizadas do campo para discutir o ensino médio, também atuam como orientadores das pesquisas de mestrado e doutorado, e assim alguns dos artigos analisados podem ser fruto de dissertações e teses, como apresentado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Maior recorrência autoral e/ou colaborativa dos artigos analisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Paolo Nosella, Rosemeire Reis, Roberto Silva, Nora Krawczyk e Juarez Dayrell são os principais autores que têm se dedicado à produção científica sobre o ensino médio, cada um com duas publicações no período. Resultado que apresenta uma baixa recorrência dada o volume de produção sobre o ensino médio, porém é preciso salientar que os autores têm-se dedicado a outros tipos de produção, como livros e resumos em congressos da área.

A análise do Currículo *Lattes* desses pesquisadores fornece indícios de suas trajetórias, no que se refere à produção de conhecimento sobre esse nível de ensino. Para tanto, buscaram-se principalmente projetos de pesquisas que esses autores têm desenvolvido, pois partimos do pressuposto de que esses projetos são as estruturas básicas e embrionárias para o desenvolvimento de outras produções científicas, inclusive os artigos aqui analisados. As categorias *produções único autor e produções colaborativas* referem-se aos autores que possuem apenas uma produção, seja individual, seja coletiva.

Paollo Nosella tem, em seu currículo, um projeto de pesquisa específico sobre o ensino médio desde 2011, cujo objetivo central é discutir as mudanças e disputas que transcorrem nessa etapa da educação básica. Já Nora Krawczyk possui dois projetos de pesquisa relacionados com o ensino médio, um iniciado em 2014 e o outro em 2015; enquanto o primeiro se organiza em torno das trajetórias juvenis, o segundo se orienta para as influências norte-americanas na composição estrutural dessa etapa da educação básica. A pesquisadora Rosemeire Reis possui um projeto ativo de pesquisa sobre o ensino médio, que dialoga com a ideia das juventudes e do acesso a essa etapa da escolarização, cujo início data de 2016.

Ainda é possível verificar que Roberto Rafael Dias da Silva têm o ensino médio como objeto constante em sua trajetória de pesquisa, aspecto que pode ser ilustrado por seus cinco projetos, dos quais o primeiro teve início em 2009 e o último em 2016, com o intuito de discutir as políticas curriculares dessa etapa. Por fim, o professor Juarez Dayrell tem desenvolvido outros tipos de pesquisa cujas discussões se organizam com base no conceito de juventudes para além do âmbito escolar. Com esse empreendimento desde 2003, ele tem buscado ampliar o debate sobre essa etapa de escolarização e suas correlações com os jovens brasileiros.

Do mesmo modo, é preciso identificar quem são os autores e obras de maior recorrência na constituição da fundamentação teórica dos artigos¹⁹ que compõem o presente *corpus*, uma vez que esses referenciais expressam os subsídios teóricos que têm sido empregados pelos pesquisadores da área na análise e produção de conhecimento sobre o ensino médio brasileiro, no período estudado. Dessa forma, a fim de verificar as recorrências que algum autor ou obra podem ter assumido, seja por um período específico, seja por recorte temporal adotado, organizaram-se os dados em quadros amostrais por ano pesquisado. Com isso, verificou-se que,

¹⁹Vale reforçar que a análise desse indicador bibliométrico somente nos artigos deve-se ao bloqueio de conteúdo parcial ou integral que algumas teses e dissertações possuem, elemento que inviabiliza a extração dos referenciais bibliográficos utilizados. Uma vez que as referências eram selecionadas inseridas no arquivo *Word*, na sequência se aplicava o procedimento de organização por ordem alfabética, ação que aproximava os mesmos autores. Com isso, fazia-se a contagem para quantificar o total de recorrência que eles possuíam no recorte temporal.

mesmo o autor sendo recorrente, as obras que sustentavam uma determinada discussão nem sempre foram as mesmas, aspecto que levou este estudo a organizar também a obra de maior recorrência. Essa estruturação pode ser mais bem observada a seguir, no Quadro 3:

Quadro 3 – Principais referenciais teóricos que têm sustentado as discussões no campo da Educação de 2011 a 2016

AUTOR	Recorrência de citação autoral	OBRA MAIS CITADA DO AUTOR	Recorrência de citação da obra
2011			
BRASIL	85	Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2007.	01
KUENZER, A.	21	KUENZER, A. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011/2020. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul/set. 2010.	05
FRIGOTTO, G.	17	FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). <i>Ensino médio integrado: concepções e contradições</i> . São Paulo: Cortez, 2005.	05
2012			
BRASIL	09	Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n.º 15, de 1.º de junho de 1998. <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</i> . Brasília, DF, 1998.	01
CHARLOT, B.	06	CHARLOT, B. <i>A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio</i> . Porto: CHE/Livpsic, Ciências da Informação, 2009.	02
KUENZER, A.	06	KUENZER, A. Z. “O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito”. <i>Educação e Sociedade</i> , Campinas, ano XXI, (n. 70), abril, 2000.	01
2013			
BRASIL	15	Conselho Nacional de Educação (CNE) . Câmara de Educação Básica (CEB).	01
KUENZER, A. Z.	06	KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 31, n.º 112, p. 851-873, 2010.	02
GOMES, C. A. C	04	GOMES, C. A. da C. et al. <i>Ensino médio: decifra-me ou te devoro</i> . Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 49- 59, 2011.	01
2014			
BRASIL	33	Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <i>Diário Oficial da União</i> , Brasília, DF, 1996.	03
CHARLOT, B	07	CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. <i>Sísifo: Revista de Educação</i> , Lisboa, n.10, p.89-96, 2009.	02
SPOSITO, M.	05	SPOSITO, M. <i>Juventude, pesquisa e educação</i> . ANPED, 2001.	02
2015			
BRASIL	10	BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio . Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Médio (2006).	02
GRAMSCI, A.	07	GRAMSCI, A. <i>Quaderni del carcere</i> . Torino: Einaudi Editore, 1975.	01
BOURDIEU, P.	06	BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). <i>Escritos de educação</i> . Petrópolis, Vozes, 1998.	01
2016			
BRASIL	14	Ministério da Educação. Lei n.º 12.852. <i>Diário Oficial da União</i> , Brasília, 2013.	01

Fonte: Adaptado de Carneiro (2015).

Ao longo dos seis anos considerados no mapeamento, sobressaem-se as referências ligadas ao Ministério da Educação por meio de decretos, pareceres, alterações na legislação, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocnem) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que têm sido os principais referenciais teóricos utilizados pelos autores dos artigos para sustentar suas pesquisas. A utilização desse tipo de fonte colabora para compreender as designações sociopolíticas transcorridas principalmente com a conjuntura econômica da década de 1990, cujas políticas educacionais se aproximaram significativamente das políticas econômicas.

Um marco dessa questão refere-se às proposições da LDB n.º 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases para educação no Brasil que, desde então, têm sofrido alterações significativas. Para a pesquisa em questão, interessa apresentar algumas dessas mudanças que incidem sobre o ensino médio. Percebe-se que, no texto de 1996, as alterações mais expressivas ocorreram após a Medida Provisória n.º 746/2016, que se tornou a Lei n.º 13.415 em 2017, cujos destaques se referem à normatização da constituição curricular pela Base Nacional Curricular Comum, com uma parte diversificada e outra comum, além da elaboração de itinerários formativos e da mudança para o período integral.

Todavia, os autores têm tanto subsidiado suas produções em análises nas mudanças na legislação e elaborações curriculares quanto assumido a condição de fontes documentais, como as Ocnems organizadas em 2006, cujas raízes remetem aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2000. Entre os diferentes elementos textuais que essas produções trazem consigo, vale destacar o delineamento quanto às finalidades do ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano nas dimensões éticas, na autonomia intelectual, no pensamento crítico, na preparação e desenvolvimento de competências que permitam a inserção no mundo do trabalho e na continuidade de seus estudos. Com isso, propôs-se organizar a composição curricular para o ensino médio, não mais por componente curricular específico, e sim pelas seguintes áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, códigos e suas tecnologias; e matemática, códigos e suas tecnologias. Essa ação colaboraria para ações orgânicas e interdisciplinares no cotidiano escolar e contribuiria para uma formação integral do aluno.

Outro documento que tem sido utilizado como fonte de pesquisa são as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011, instrumento que representa um dos marcos normativos do ensino médio e que buscou estruturar as bases comuns à educação básica. No que concerne à finalidade do ensino médio especificamente, mesmo que a questão da fragilidade de identidade

dessa etapa permaneça, esse documento traz consigo indícios do que foi anunciado tanto nos PCNs quanto nas OCNENs, elementos que podem ser observados nas descrições que apresentam orientações para a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, além da ampliação e aprimoramento de aprendizagens que permitam ao estudante o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho. Assim, o currículo deve estruturar-se para assegurar a integração entre os seus sujeitos – o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura –, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a educação infantil.

Quanto aos pesquisadores que têm se constituído como referenciais balizares das pesquisas analisadas, destaca-se Acácia Kuenzer, cuja obra de maior destaque é *o Ensino Médio no Plano Nacional de Educação de 2010, superando a década perdida*. Nessa obra, cuja recorrência incide sobre os anos de 2011 e 2013, a autora indica que o grande desafio do Plano Nacional de Educação será a materialização do discurso da educação básica como direito de todos. Para isso ocorrer, seriam necessários o repensar dos indicadores avaliativos presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ainda a elaboração de estudos e diagnósticos constantes para a formação e desenvolvimento de uma base de dados consistente e de fácil e amplo acesso (KUENZER, 2010).

Outra produção de Kuenzer (2000), porém de maior incidência em 2012, critica o processo de constituição do ensino médio por meio de um viés homogêneo que se ampliou com o chamado ensino médio integrado, em que o discurso buscava articular o conhecimento profissional com os conhecimentos gerais como pilares para uma educação para a vida. No entanto, ao elaborar uma estrutura totalizante que não considera a diferença, principalmente a social, mantém-se a condição excludente vivida. Desse modo, a práxis educativa no ensino médio deve ser caracterizada de acordo com as condições de cada região, local, escola e clientela, proporcionando aos seus sujeitos mediações significativas, contatos com conhecimentos científicos integrados a saberes tácitos, experienciais e atitudinais.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004) são organizadores do livro *Ensino médio integrado: concepção e contradições*, que narra o processo de constituição e os interesses nas reformas educacionais transcorridas na década de 1990, cujos sentidos estão associados a uma agenda de desenvolvimento econômico e social previstos para os países periféricos. Aborda ainda a questão das juventudes brasileiras por meio do acesso provocado por essas reformas e inaugura o diálogo sobre o processo de gestão democrática, necessária à possibilidade de construção de uma escola que esteja inserida coerentemente com suas realidades e seus

públicos. Por fim, os autores discutem sobre a questão das reconfigurações curriculares e a maneira como esse processo materializa os interesses e finalidades que estão a serviço dessa constituição econômica e seus atravessamentos para o mundo do trabalho.

Nota-se o caráter de denúncia que algumas obras assumem em referência à aproximação cada vez mais efusiva dos projetos de escolarização e dos projetos econômicos de bases neoliberais, condição que pode ser compreendida com base nos referenciais teóricos de matriz marxistas, aspecto que justifica a maior recorrência no ano de 2015 do filósofo Antônio Gramsci, que, por exemplo, sustenta as narrativas analíticas de Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto. Nesse ano, também se percebeu a opção de alguns pesquisadores por compreender a realidade escolar articulada com a composição do campo sociocultural, ou seja, transformações de natureza econômica, política e social em caráter macro têm se desdobrado em caráter micro.

É possível inferir que os subsídios teóricos utilizados pelos pesquisadores do campo da Educação têm lhes permitido analisar um dos movimentos que envolvem as confluências sobre o ensino médio que, no caso, é ilustrado pela instância econômica em seu caráter macro. Todavia, são apresentadas, de modo tímido, discussões em caráter micro, como as questões que envolvem os cotidianos socioculturais em que as juventudes brasileiras estão inseridas. Esse aspecto dificulta a construção de outras possibilidades analíticas e, conseqüentemente, de ações pedagógicas consonantes com o processo estrutural e configuracional que envolve essa etapa da educação básica, relacionado com a particularidade do contexto em que a escola está inserida.

Candido Gomes, Clélia Capanema, Helder Leal e Jacira Câmara influenciam, de modo significativo, as produções sobre o ensino médio em 2013. Realizam, em 2011, um balanço sobre a diminuição das matrículas totais nessa etapa de escolarização, cujo recorte temporal abrange os anos de 1994 a 2009. Os resultados encontrados apontam, como possíveis causas, o processo estrutural e organizacional da educação básica brasileira, tendo por pano de fundo a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos de idade. A cada etapa que o aluno percorre, a escola torna-se menos atrativa, menos interessante e destituída de sentido quanto às suas finalidades.

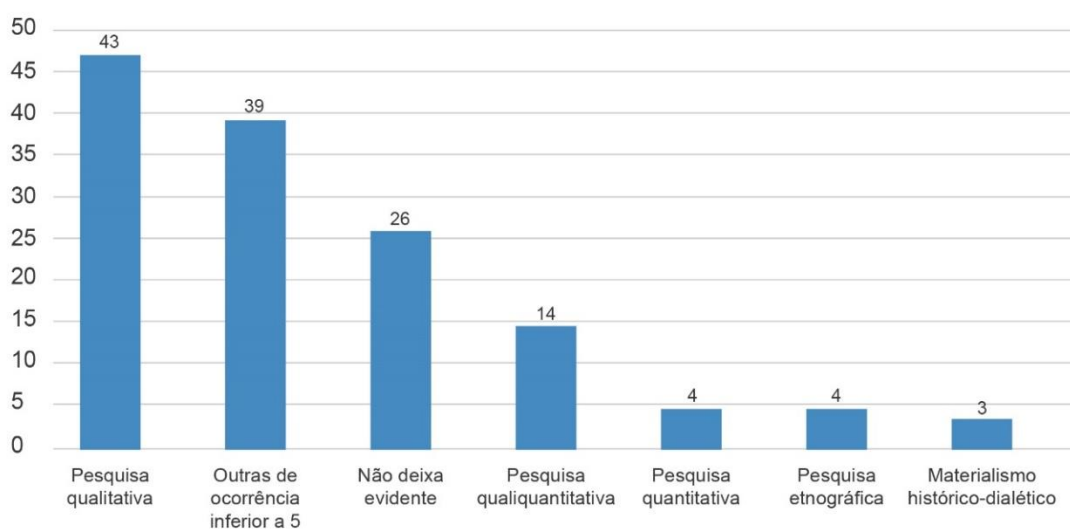
Essa ausência de sentido e/ou atratividade da escola pode explicar os motivos que fizeram Bernard Charlot constituir-se como segunda referência de maior recorrência em 2012 e 2014. Para o referido autor, a compreensão de fracasso escolar não pode ser analisada sem a associação aos componentes socioculturais que envolvem as realidades em que os alunos e as escolas se encontram. Com isso, a apropriação dos saberes do lugar cultural pode estar

dissonante dos saberes ofertados pelo lugar escolar, aspecto que impede maiores apropriações das figuras do aprender disposto no contexto escolarizado.

Essa compreensão sociocultural proposta por Bernard Charlot, referente aos projetos de escolarização, pode significar indícios que, em 2014 e 2017, fizeram com que transcorresse um crescimento nas discussões referentes ao ensino médio com base no conceito de *juventudes*, sinalizadas pela utilização de referenciais, como Sposito (2001), Pais (2003) e Dayrell (2007).

Já os referenciais teóricos incidem sobre a escolha metodológica que os pesquisadores realizaram no desenvolvimento de suas pesquisas, pois essa opção permitirá a compreensão do objeto de estudo em sua máxima extensão. Assim, são vastos os caminhos que um empreendimento científico pode assumir para discutir e analisar uma mesma temática, como o ensino médio. Esse aspecto justifica a consideração do item metodologia como um indicador bibliométrico a ser analisado, inicialmente extraído das dissertações e teses e posteriormente dos artigos. Para se chegar às delimitações de cada uma das fontes, foi realizada a leitura dos tópicos, na estrutura textual, que se responsabilizavam pelas descrições dos procedimentos metodológicos, como pode ser mais bem observado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Metodologias empregadas nas dissertações e teses: campo da Educação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que as pesquisas qualitativas são assumidas nas dissertações e teses de modo predominante. Em algumas, a descrição continha, de forma generalista e breve, tanto os caminhos da pesquisa quanto sua natureza qualitativa e/ou sequencialmente apresentavam os instrumentos de coleta de dados. Isso fica entendido nos exemplos das dissertações de Souza (2012) e Cuba (2013), que apresentam o estudo como qualitativo, mas não dizem a metodologia

utilizada. Narram que fizeram a opção por delimitar sujeitos e lugar da pesquisa e o instrumento de coleta de dados, no caso, um questionário para entrevista.

Em outros estudos, a designação qualitativa estava acompanhada de um tipo de investigação metodológica específica, como na dissertação de Rosa (2011), que deixa evidente a opção pela etnografia por sua constituição qualitativa. Por outro lado, outras quatro produções se restringiram a apresentar a opção metodológica como etnográfica, sem realizar a descrição quanto à natureza qualitativa, ou não.

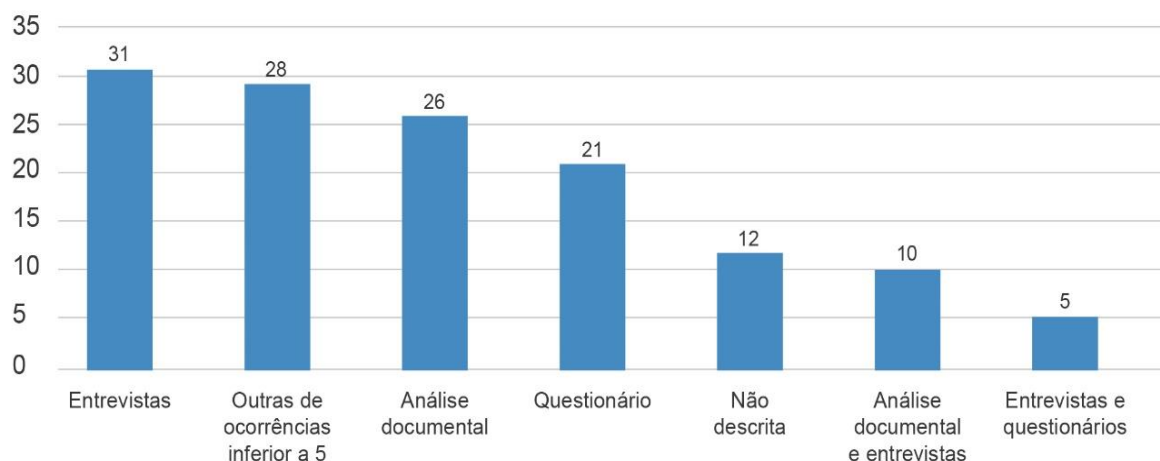
A categoria denominada *outras de recorrência inferior a 3* refere-se às pesquisas cujos procedimentos de investigação não se repetiram em três ou mais fontes analisadas. Assim, pesquisas utilizaram métodos estatísticos ou se classificaram apenas quanto ao tipo, como a tese de Suhr (2014), que se identifica como estudo de caso, para verificar como o ensino médio tem formado trabalhadores que estão inseridos no setor secundário da economia na cidade de Curitiba. Outro aspecto a ser considerado nessa categoria consiste na combinação de métodos de pesquisa, como o estudo de Machado (2014), que realizou uma pesquisa histórica e também documental sobre os sentidos democráticos das composições curriculares nos quais se têm assentado os projetos de escolarização propostos pelas políticas educacionais, a partir dos documentos curriculares produzidos na última década do século XX e na primeira do século XXI.

Já a categoria *não deixa evidente* abrange as pesquisas cujas descrições não apresentam explicitamente nenhuma técnica de investigação assumida no percurso metodológico. Ou seja, os autores descrevem o lugar, as fontes, os sujeitos, escolhem os instrumentos de coleta de dados e do processo analítico realizado, mas não definem a tipologia de pesquisa pela qual se orientam. Também é possível considerar certa fragilidade nas práticas metodológicas, principalmente no que se refere a definições conceituais e apropriações desses métodos nas fontes analisadas, mesmo que de modo tímido. Percebe-se a opção de alguns pesquisadores em considerar o materialismo histórico dialético tanto como teoria quanto como metodologia de pesquisa. Esse aspecto é justificado, na pesquisa de Ortigara (2012), como uma necessidade de compreender o sujeito em seu mundo, e não meramente uma escolha asséptica de análise.

Conectado a esses procedimentos, é importante verificar quais foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados. A seleção adequada e coerente dessas ferramentas garante ao pesquisador extrair o máximo de informações e análises referentes ao seu objeto de pesquisa,

bem como garantir a coerência com a opção metodológica. Nessa perspectiva, elaborou-se o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Instrumentos de coleta de dados empregados nas teses e dissertações: campo da Educação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dada a recorrência da natureza das pesquisas de predomínio qualitativo, principalmente envolvendo os sujeitos do ensino médio, justifica-se a opção dos pesquisadores da área em empregar o uso de entrevistas para a produção dos dados. Essas pesquisas assumiram algumas variações, referentes ao uso. Eram utilizadas no grupo focal, opção realizada por Gouveia Junior (2015), a fim de compreender a percepção dos jovens sobre a sala de aula e a escola, ou individual. As pesquisas também assumiam variações estruturais, ou seja, em alguns momentos, utilizavam questionários semiestruturados, como na dissertação de Crochick (2011), que entrevistou 12 alunos de uma escola particular de São Paulo, no intuito de compreender a falta de interesse dos estudantes em relação aos conteúdos escolares.

Também houve opções pelo questionário estruturado, como no estudo de Gomes (2011), que entrevistou professores e alunos, a fim de entender o modo de interação entre eles no cotidiano escolar, como roteiros do itinerário de pesquisa. Vale dizer que, nos estudos que descreviam o emprego de questionários sem remeter à ideia de entrevista, estes foram categorizados de modo específico, principalmente por sua proximidade com as pesquisas quantitativas. Por exemplo, trabalhos como o de Azzi (2012), nos quais o autor utilizou questionário de caracterização do participante e escala MESSY de habilidades sociais, foram categorizados como questionários, e não como entrevistas.

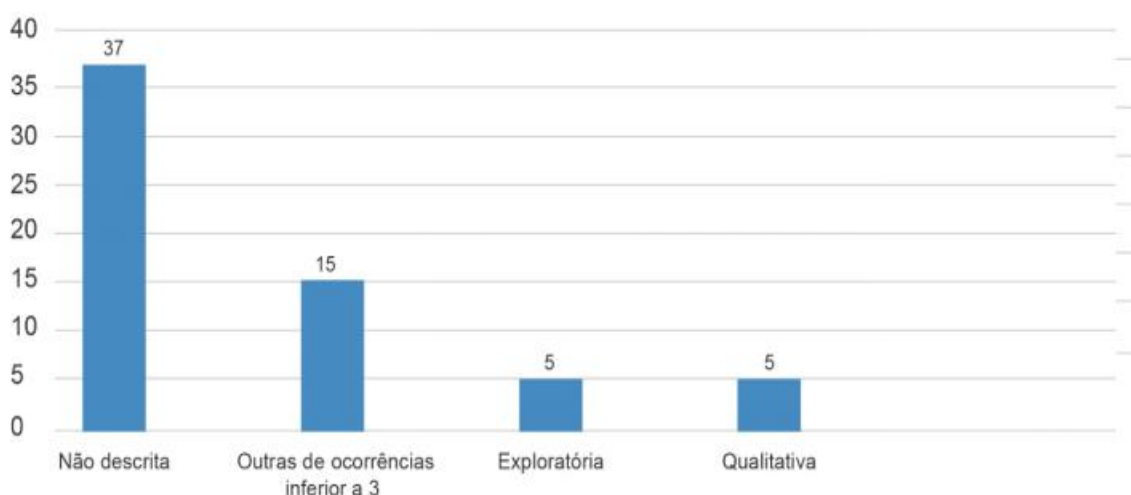
Na categoria *outras de recorrência inferior a 5*, estão os instrumentos de coleta de dados que não se repetiram por mais de quatro vezes na produção analisada. Vale destacar as pesquisas

que utilizavam mais de uma técnica de coleta de dados, principalmente as que envolviam sujeitos. Com isso, combinavam-se questionários, entrevistas abertas ou semiabertas, além de observações sistemáticas. Por outro lado, quando a coleta de dados envolvia documentos, utilizavam-se diferentes fontes documentais ou mesmo técnicas específicas para analisá-los; por exemplo, o estudo de Fresneda (2012), que avaliou os dados da PNAD entre 1986 e 2009, com base no conceito de desigualdade de oportunidades educacionais (DOE) e desigualdade maximamente mantida (MMI).

O uso de fontes documentais para coleta de dados é recorrente em 26 dissertações e teses analisadas. Isso se deve principalmente ao uso de documentos oficiais, como pareceres, circulares, orientações curriculares e a própria legislação educacional, nas esferas federal, estadual e privada. Em outras palavras, trata-se de estudos cujas fontes são consideradas primárias, ou seja, que ainda não tiveram um tratamento analítico. Um dos exemplos de pesquisa assim realizada foi a dissertação de Machado (2014), que analisou os documentos curriculares em busca de elementos que apresentassem projetos educacionais que almejassem a igualdade e o direito de todos a uma educação de qualidade.

A fim de ampliar as possibilidades de leitura metodológica, avançou-se a análise para os artigos assim organizados no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Metodologias empregadas em artigos: campo da Educação



Fonte: Elaborado pelo autor.

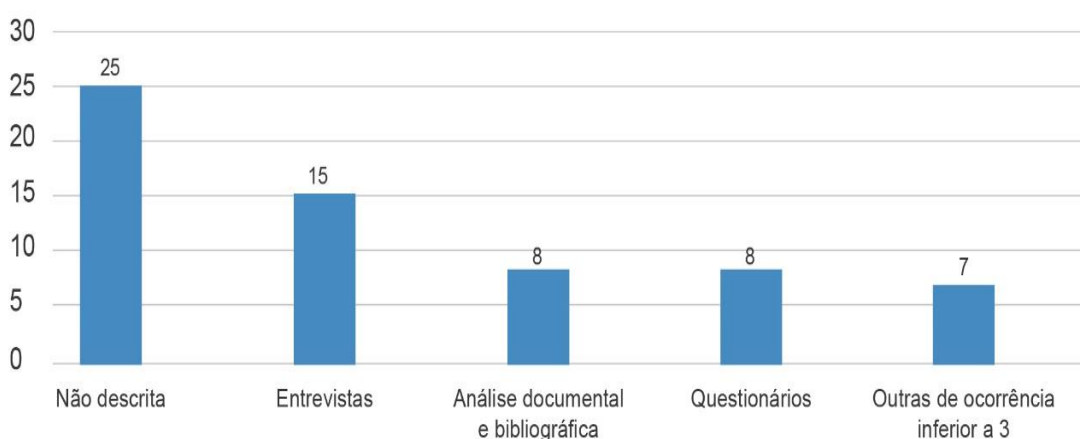
Fica nítido o predomínio da ausência da descrição metodológica e, conseqüentemente, analítica, no que se refere aos artigos no campo da Educação. Os autores têm optado por realizar produções dessa natureza em caráter de ensaio ou descrição contextual, mas não apresentam metodologia de pesquisa, fontes e/ou sistematizam seus itinerários investigativos. Pesquisas de

campo que poderiam sugerir avanços relacionados com a aplicação de algumas teorias, refutando-as ou confirmando, não acontecem. Com isso os trabalhos assumem um caráter descritivo conceitual apenas.

Todavia, vale destacar os estudos históricos que, mesmo assumindo um posto secundário, evidenciam quanto é valiosa a utilização de fontes documentais de natureza oficial para a compreensão das mudanças produzidas nas políticas educacionais, uma vez que avivam a história produzida a partir de inscrições textuais que, de alguma forma, evocam um lugar e tempo.

Do mesmo modo, é preciso avançar na identificação dos instrumentos de coleta de dados adotados nas pesquisas publicadas em formatos de artigos, como exposto no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Instrumentos de coletas de dados dos artigos campo da Educação

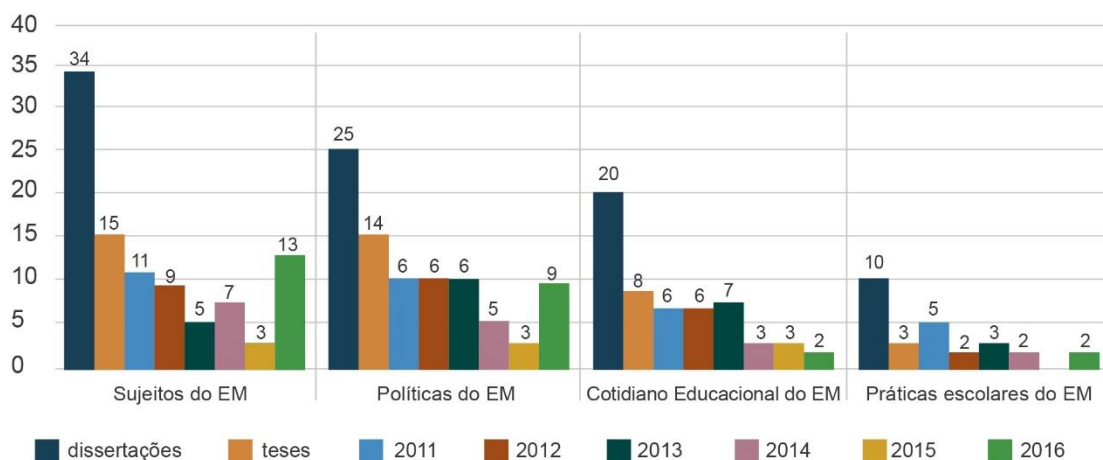


Fonte: Elaborado pelo autor.

Acompanhando as opções metodológicas adotadas, averiguou-se a não descrição no corpo da pesquisa sobre a escolha do instrumento de coleta de dados utilizado. Isso se deve ao tipo de produção na qual esses artigos se assentam, os quais têm sido constituídos como ensaio.

A articulação coerente com o referencial teórico, no caso com base nas análises dos artigos, opções metodológicas, instrumentos e coleta de dados, colabora para que as pesquisas materializem resultados que possibilitem maior compreensão do objeto investigado. Sendo assim, mediante a análise dos resultados produzidos pelas pesquisas, foi possível tematizar essa produção, expressa no Gráfico 6, possibilitando uma visão mais ampliada sobre as reais lacunas, fragilidades e recorrências no que se refere ao ensino médio.

Gráfico 6 – Temáticas das teses e dissertações no campo da Educação e sua periodicidade no ensino médio



Fonte: Elaborado pelo autor.

A categoria *sujeitos do ensino médio* reúne os estudos que apresentam ações, representações, características, práticas, desafios e dificuldades direcionados aos atores dessa etapa de ensino, ilustrados por professores, diretores, famílias e alunos.

Sobre o aluno do ensino médio, percebe-se fortalecer o entendimento do conceito de juventudes. Por conseguinte, Ribeiro (2011), em sua dissertação acerca dos jovens de duas escolas públicas do Rio de Janeiro, caminha ao encontro das perspectivas assumidas por Dayrell e Carrano (2005) sobre a necessidade de considerar a escola como espaço que valorize o protagonismo juvenil. Para tanto, é indispensável que a escola situe os jovens como figura fundamental do processo, ouvindo-os de acordo com a expressão de seus dilemas, conflitos e sugestões, visto que as identidades desses jovens possuem tanto semelhanças quanto projetos e trajetórias distintos, mesmo que advindos de um contexto comum.

Nesse sentido, uma das questões centrais reside em compreender como o jovem entende a escola e suas finalidades ou de que forma ele considera a escola parte de sua vida. Na dissertação de Pereira (2014), é possível averiguar alguns indícios dessa reflexão, principalmente quando o sentido de escola e da permanência nela está na concepção burguesa de ensino, ou seja, melhor organização e inserção social, preferencialmente mediante um ideário de bom emprego. Para que isso ocorra, o acesso ao ensino superior é fundamental.

Essa condição é discutida com base no conceito de projetos de vida por alguns autores, entre os quais Klein (2011), que buscou investigar como o percurso de escolarização contribui para tal processo. Para os jovens entrevistados em sua pesquisa, a escola, por meio de suas

disciplinas, contribui na formação para o trabalho, o vestibular e a vida, demonstrando, assim, que predomina uma visão de projetos de vida voltados para o aspecto econômico e hedonista.

Próximo a esse conceito, emerge o de Projetos Vitais (*purpose*), ou seja, como estabelecer objetivos e metas significativos para o sujeito desenvolver um sentido ético à vida. Pátaro (2011), em sua tese, confirmou que as emoções e os sentimentos, entre os quais se destacam os desejos, os interesses, a satisfação pessoal e as relações interpessoais, se configuram na organização do pensamento, cujo desdobramento incide sobre o funcionamento do raciocínio moral. Essa constatação deveria orientar os percursos educacionais no sentido de dar voz aos sujeitos jovens, valorizando as experiências, os significados, as potencialidades, a história de vida e as relações estabelecidas, pois é preciso compreender o jovem existente no aluno.

Outras possibilidades educativas que emergem da consideração das singularidades que envolvem a juventude brasileira podem ser observadas nas dissertações de Oliveira (2012), Shibuya (2012) e na tese de Souza (2014), que analisam as formas de interação e relacionamento com o ciberespaço e as possibilidades de aprendizagens desterritorializadas e interativas que envolvem projeções de futuro, bem como as ressignificações culturais do próprio ser jovem nesse tempo e lugar. Na dissertação de Nagumo (2014), ampliam-se esses pressupostos, ao considerar significativa a compreensão da presença e utilização dos celulares durante as aulas, o que tem incidido sobre comportamentos paralelos ao processo de ensino-aprendizagem. Mas, ao passo que os professores identificam nesses implementos oportunidades de aproximação e ressignificação da condição juvenil ao tempo histórico vivido, constituem itinerários de aprendizagens diversos e significativos, cujo entendimento vai além da negação desses utensílios, como parte do cotidiano das aulas e da vida dos alunos.

Quando se articulam as relações entre esse aluno e o sujeito professor, pesquisas, como a de Leite (2016), narram a maneira como as expectativas dos alunos são confirmadas ou refutadas com base no perfil dos professores. Para isso, considera o estilo de liderança desse profissional e o modo como tal aspecto incide sobre as representações dos alunos e, conseqüentemente, suas aprendizagens e dificuldades ligadas às questões em sala de aula.

O estudo de Brito (2011) apresenta como o professor, na qualidade de sujeito do ensino médio, constrói os saberes necessários à prática docente nessa etapa de ensino. Os resultados indicam que há uma valorização das experiências adquiridas ao longo dos anos de atuação que, convertidas em momentos de compartilhamento coletivo, transformam elementos sólidos de colaboração na formação docente. Por outro lado, na tese de Boff (2011), o autor considera fundamental ir além dos momentos de formação continuada tradicionais, em que o professor

externo apresenta análises e perspectivas. Para ele, é preciso desenvolver pesquisas nas ações de modo contínuo, nos quais o professor lance um olhar sobre si mesmo e suas práticas, de modo que seja autor e ator de sua formação.

Melo (2014) orienta sua pesquisa para a compreensão dos professores em relação à incidência das propostas curriculares e às consequências sobre o cotidiano de suas práticas. Assim, os resultados apontam que os professores identificam a proposta em questão como um instrumento ideológico de poder dominante e sujeição que limita a autonomia do trabalho pedagógico.

Algumas dessas representações têm sido apresentadas como fatores que têm provocado uma desvalorização na atuação e compreensão do magistério, expressos principalmente na narrativa do mal-estar docente. Santos (2013) considera que as principais razões desse quadro estão associadas: às falhas do processo educacional como operador de interdição dos alunos; à degenerescência e depreciação de alguns valores no campo educacional, mais especificamente dos valores de reconhecimento social, autoridade docente; e aos valores de ascensão social atribuídos à educação e de incumbência da escola.

Oliveira (2013) analisa a importância da família na formação da moral dos alunos e constata que ela tem falhado nesse quesito, o que leva a escola a assumir tal responsabilidade. Todavia, os resultados indicam que escola e família têm realizado poucas ações colaborativas e inter-relacionadas, inclusive na educação moral. Já Sant'Ana (2015) desenvolveu uma dissertação de mestrado no intuito de compreender o papel da família tanto na entrada e permanência do aluno no ensino médio quanto na saída. Os resultados apontam que a família é estrutura fundamental nesse momento da formação.

Entretanto, no contexto da escola, os sujeitos se relacionam de modo coletivo e participativo, e uma dessas maneiras é por meio dos Conselhos de Escolas e suas funções na gestão escolar, como sinalizado por Moreira (2012) em sua pesquisa de mestrado. Os resultados indicam que, principalmente por intermédio da perspectiva dos membros, o Conselho é uma ferramenta de democratização da gestão escolar, que possibilita ações integradas e coparticipativas. Aquino (2016) narra as dificuldades relacionadas com os reais entendimentos que os sujeitos possuem sobre o Conselho Escolar. À vista disso, poucos se interessam em participar, e aqueles que participam não compreendem muito bem suas funções, seja na gestão e atualização do Projeto Político-Pedagógico, seja na gestão de corpo docente e da manutenção predial.

Políticas para o ensino médio reúnem as produções cujos resultados apresentam as implantações, mudanças, continuidades e descontinuidades nas políticas e legislação

educacionais e seus desdobramentos para o ensino médio brasileiro. Sobre as reformas transcorridas, vale destacar a tese de Ortigara (2012), que narra as mudanças propostas no Governo Luiz Inácio “Lula” da Silva para a ampliação das instituições de ensino profissional, cujo destaque se concentra nos marcos normativos referentes à publicação do Decreto n.º 5.154/2004 e, posteriormente, na Lei n.º 11.741/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996. Essas mudanças subsidiaram algumas ações, entre as quais a tentativa de superação da dualidade ensino técnico e ensino médio com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Na dissertação de Blengini (2012), há considerações sobre esses rearranjos que sustentaram a implantação de um ensino médio denominado como integral, fundamentado nos conceitos de politecnia e formação omnilateral de desenvolvimento, de um princípio educativo estruturado na ótica do trabalho que não fosse reduzida à atividade laborativa ou de emprego, mas que fornecesse ao ser humano condições para sua subsistência por meio de suas relações e ações com a natureza. Para isso, o debate deve ser situado à luz das transformações do capitalismo contemporâneo, considerando os rearranjos socioeconômicos transcorridas nas últimas décadas.

No entanto, enquanto, em 2011, Wilson Coutinho elabora uma tese com a expectativa de que o Decreto n.º 5.154/2004 assumisse a condição da travessia para a politecnia, Almeida (2012) apresenta, pela ótica gramsciana, alguns argumentos que indicam a manutenção da configuração de escola sustentada na dualidade entre um ensino médio para a continuidade dos estudos e outro profissionalizante, aspecto que contribui para uma educação facetada em que a classe dominante acessa os níveis mais altos de ensino e, conseqüentemente, os melhores postos de trabalho, enquanto a classe inferior se contenta com o ensino técnico, quando alcança essa fase, e, em decorrência, os postos subalternos do mercado.

Sobre a relação entre a oferta e responsabilidade educacional pela esfera pública e privada, Oliveira (2013) apresenta o processo de aproximação e parcerias do setor privado na gestão educacional entre o Governo do Maranhão e o Instituto Ayrton Senna, no projeto Gestão Nota 10. Alves (2015), em sua dissertação, traz alguns apontamentos sobre a parceria público-privada e a forma como se coaduna em direção de um *ethos* empresarial em contrapartida a uma filosofia educacional. A autora destaca como essa lógica incide sobre uma perspectiva de valorização meritocrática dos professores que, por exemplo, seriam contratados de maneira temporária, e não de modo efetivo, e ainda receberiam acréscimos financeiros por metas atingidas em avaliações de larga escala.

No Brasil, em nível federal, há dois sistemas de avaliação em larga escala: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que leva em consideração alguns aspectos, como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente, cuja principal ferramenta é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Com isso, operam diretamente na atuação do professor e suas práticas pedagógicas.²⁰ Na tese de Silva (2011), são apresentadas três tecnologias de Governo, numa menção foucaultiana: a inovação, a interatividade e as proteções que colaboram para uma docência politicamente útil e economicamente produtiva para os desígnios neoliberais atuais.

As mudanças político-educacionais não ficaram restritas à esfera federal, mas tiveram desdobramentos principalmente nas redes estaduais, como destacam as dissertações de Nicolodi (2013), que discute as reformas transcorridas no Estado de Goiás, e de Pimentel (2013), que opta pela investigação na Bahia. Já na tese de Oscar (2014), é analisado o projeto “choque de gestão”, que fora implantado em Minas Gerais, cujos resultados apontam a não constituição de uma política educacional integrada, refutando o entendimento de que a má qualidade do ensino é consequência da gestão pública.

Ainda é possível verificar os desdobramentos que essas políticas tiveram em níveis locais, como na tese de Silva (2013), que direciona suas bases de investigação para o cenário educacional público de Uberlândia. Os resultados indicam que houve uma massificação do acesso ao ensino médio, porém a qualidade de ensino não acompanhou esse aumento, permanecendo defasados elementos fundamentais, como a infraestrutura e a consideração educacional dos interesses em relação à juventude atual.

Esses estudos, direta ou indiretamente, trazem consigo a possibilidade de verificação das desigualdades educacionais que permeiam a educação brasileira, inclusive das Oportunidades Educacionais (DOE). Na tese de Fresneda (2012), é possível verificar que o discurso difundido em relação ao ensino médio, principalmente de nível técnico, como oportunidade de contribuição para a supressão de desigualdades, é uma falácia, pois os jovens das camadas mais baixas não são os maiores beneficiários dessa modalidade de ensino. A dissertação de Lima (2012) avança nessa questão, observando que a disparidade no ensino

²⁰Categoria que apresentou baixa recorrência, pois apenas quatro dissertações e uma tese foram produzidas com essa temática, demonstrando uma das lacunas a serem exploradas melhor pelo campo Educação.

médio possui algumas peculiaridades: por exemplo, ao considerarem os aspectos geodemográficos, as Regiões Sudeste e Sul possibilitam maior acesso ao ensino médio, bem como os jovens de escolas privadas também têm maior expectativa de alcançar essa etapa de ensino em comparação com os de outras regiões.

Todavia, essas diferentes reestruturações e reorganizações incidem em última instância sobre a constituição e materialidade curricular. Nesse sentido, na produção analisada, vale salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) de 2000, somados aos desígnios da Base Nacional Curricular Comum, 2016, são indicativos significativos para se compreender como as políticas educacionais têm se configurado nas finalidades do ensino médio brasileiro, mediante a disputa pela organização e composição curricular.

A categoria *cotidiano do ensino médio* é responsável por congregar as pesquisas que investigaram o contexto do ensino médio em suas caracterizações espaciais, educacionais, seus praticantes no desenvolvimento de ações coletivas, individuais, além de ações, como aquelas de natureza política, que incidem constantemente na composição dessa etapa. Assim, vale dizer que, nas categorias anteriores, políticas, sujeitos e práticas pedagógicas devem estar situados no lugar do cotidiano escolar, do qual depende sua materialidade.

Nessa mesma perspectiva, relacionada com a lacuna em termos de produção, percebe-se baixa recorrência de pesquisas que envolvem o cotidiano. Estudos dessa natureza poderiam contribuir para o entendimento local e coletivo que envolve as particularidades e os contextos das escolas brasileiras, possibilitando a construção de itinerários pedagógicos específicos que estejam em consonância com as realidades socioculturais de que as escolas fazem parte. Por outro lado, uma das expressões centrais dessa convergência se refere ao currículo, pois é dessa estrutura que nascem os caminhos a serem trilhados, a fim de alcançar um propósito educacional, que depende da organização e distribuição dos componentes curriculares, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Fresneda (2012), em sua tese, investiga como as desigualdades educacionais permeiam o cotidiano de ensino médio. Assume como cenário a comparação entre a escola pública e a particular, cujas desigualdades sociais são transpostas para o contexto escolar. Isso colabora para confirmar que, na realidade brasileira, diferentemente de outros países, o ensino médio não é acessado pela maioria das camadas pobres. Já Faria (2011) discutiu o *habitus* relacionado com a escolarização e o sentido de trabalho entre alunos das zonas rural e urbana, condições que estabelecem os entendimentos, as expectativas, as permanências e o acesso ao ensino superior.

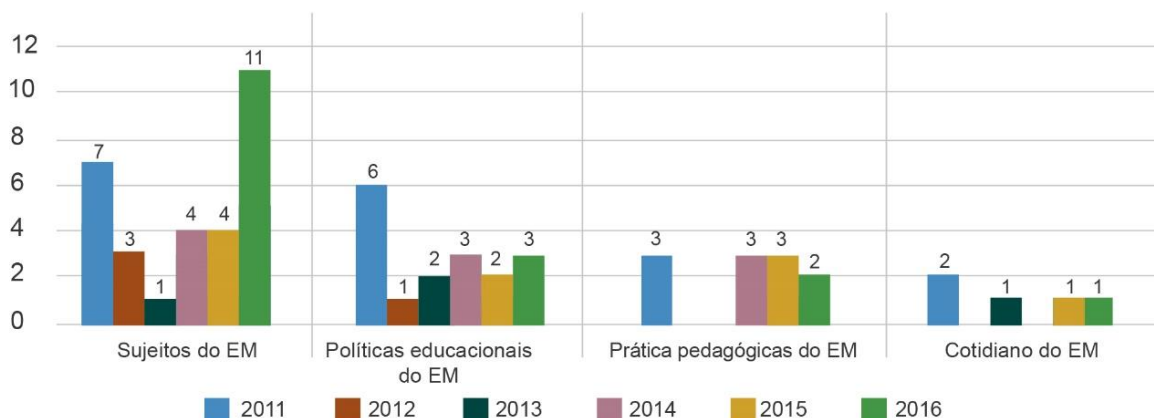
Bonfante (2014) analisa a relação entre barreiras, criatividade pessoal e bem-estar entre os alunos, cujos resultados indicam que ano e sexo podem influenciar esse entendimento. Os alunos consideram também que o tipo de modalidade de ensino médio interfere nesse grau de satisfação, pois é relatado que alunos do ensino médio integrado têm menos tempo que os alunos do ensino regular.

Essas inter-relações incidem em última instância sobre os fazeres pedagógicos que são desenvolvidos no âmbito escolar, embora seja pertinente destacar que professores e alunos em suas práticas cotidianas assumem a representação de centralidade, mas isso não significa conferir-lhes a condição de exclusivos do ato educativo.

Assim, a categoria *práticas pedagógicas* reúne os estudos que abordam as ações didático-pedagógicas realizadas principalmente no contexto do ensino médio, mas não exclusivamente por professores. No que concerne à dissertação de Nascimento (2011), que investigou os motivos de adesão e participação dos alunos no projeto *hip hop* escolar, os resultados indicam que, na perspectiva da condição juvenil, a escola, ao considerar as estruturas socioculturais dos lugares nos quais ela se insere, valoriza os saberes que os alunos trazem consigo para além do disciplinar e curricular.

Silva (2011) e Nagumo (2014) se interessaram em pesquisar, por meio de suas dissertações, o modo como a tecnologia tem feito parte das práticas pedagógicas dos professores de ensino médio. Percebe-se que há uma baixa adesão dos professores em utilizar celulares como ferramentas de ensino em suas aulas, porém os alunos fazem uso constante e transgressor deles.

É importante avançar a análise para os artigos do campo da Educação, a fim de identificar as proximidades, distanciamentos e avanços em relação aos resultados fornecidos pelas dissertações e teses, além de ampliar a compreensão que o campo científico da Educação tem assumido sobre o ensino médio. Todavia, a fim de tanto evitar a redundância e prolixidade, no que se refere às proximidades entre uma produção e outra, quanto manter simultaneamente o compromisso e ampliar as possibilidades de compreensão dessa fase da escolarização, optou-se por direcionar o esforço analítico para as discussões que percorreram caminhos diferentes dos realizados nas dissertações e teses. Para isso, criou-se o Gráfico 7:

Gráfico 7 – Temáticas abordadas nos artigos da Educação e distribuição anual

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, como nas dissertações e teses, as temáticas de maior interesse são as *políticas educacionais* e os *sujeitos do ensino médio*, com ênfase nos alunos sob o entendimento de juventudes. No entanto, vale destacar que, além da predominância dessa temática, o que chama a atenção é o ano em que ocorre esse predomínio, 2016,²¹ configurando-se como temática atual no campo da Educação.

A compreensão de juventudes colabora inclusive como possibilidade de antítese à visão estereotipada e homogênea do jovem, no estudo de Santos, Cruz e Belém (2014), no qual fica nítido que os professores compreendem o aluno do ensino médio como adolescentes problemáticos, perdidos e desrespeitosos. Essa visão homogeneizante e invariante dificulta a constituição de projetos educacionais emancipatórios.

Leão, Dayrell e Reis (2011) e Gil e Seffner (2016) ampliam a discussão sobre a inter-relação entre saberes culturais dos jovens, ou culturas juvenis, e os saberes institucionais da escola, ou cultura escolar, e a maneira como eles se aproximam ou se distanciam de um e outro. Os resultados desses estudos indicam que o jovem inicia o ensino médio com uma imagem positiva da escola, porém a escola não propicia esse acréscimo em termos de saberes específicos, e isso pode ter suas raízes na forma homogênea como a escola tenta considerar seus alunos. Mesmo que eles apresentem percursos culturais distintos, a escola não os considera como pressupostos constituintes do enredo pedagógico. Há de se destacar, ainda, que esse

²¹Isso se deve à organização de um número especial pela revista *Educação e Realidade*, intitulado *Ensino Médio e Juventudes*, que trouxe alguns dos principais autores que têm discutido a temática juventude e o processo de escolarização com ênfase no ensino médio.

distanciamento exacerbado entre as culturas juvenis e a cultura escolar representa um dos fatores desencadeadores da evasão escolar.

Castro e Júnior (2016) compreendem que o índice de evasão é expressivo no ensino médio, principalmente entre jovens da periferia. Para confirmar essa condição, buscaram levantar os determinantes sociológicos, por meio do *background* familiar, que levaram alguns desses jovens a alcançar o 3.º ano do ensino médio em idade apropriada. Os resultados encontrados apontam que, para 34% dos alunos, o *background* familiar desfavorecido influencia o insucesso escolar, mas não o determina. Ainda é possível dizer que esses jovens que alcançaram o último ano do ensino médio possuíam alguns elementos em comum, tais como famílias nucleares, acesso à internet. Também estudaram a maior parte da vida no período matutino e não trabalhavam.

Outro aspecto a ser considerado na condição juvenil refere-se à concomitância entre estudo e trabalho, principalmente incorporada na rotina do jovem brasileiro no ensino médio. Isso é um dos principais indicadores da desigualdade de oportunidades, de continuidade de estudos e ascensão aos postos mais elevados de trabalho que indicam e mantêm a relação de desigualdade social (SALES; VAZQUES, 2015). Bernardin e Dias (2016), ao ouvirem jovens que cursam o ensino médio integrado, consideram que a busca pelo ensino técnico se dá para ampliar as possibilidades de inserção e manutenção no mercado de trabalho, apesar de apresentarem algumas limitações, como a não preparação para o vestibular, a distribuição da carga horária e disciplinar e a dificuldade de integração entre elas.

Sobre as *políticas educacionais*, as discussões avançam em relação ao panorama atual do ensino médio, em termos de acesso, permanência, dificuldades e às propostas elaboradas para essa etapa na última década. As constituições curriculares também reaparecem como objeto de interesse nos artigos pesquisados. Moehlecke (2012) apresenta o processo de aprovação das DCNEMs como cumprimento das necessidades sociais e político-educacionais que estavam em curso e seus desdobramentos como norteadora das políticas curriculares nas esferas estadual, municipal e federal. Sobre as DCNEMs, Silva e Colantonio (2014) se concentram nas proposições trabalho, cultura, ciência e tecnologia, como saberes centrais do ensino médio que orientam sua finalidade. Consideram que essa articulação apresenta aspectos coerentes com as demandas sociais desse tempo; todavia, ao assumir uma perspectiva instrumental, pode sofrer um esvaziamento de sentido.

Ramos (2011) considera que a finalidade dessa articulação, como elementos centrais das políticas curriculares, traz consigo a tentativa de formação integral do sujeito, com intuito de encaminhar uma estrutura inovadora. Silva (2016), Silva e Jakimiu (2016) desenvolveram a genealogia desse programa para, subsequentemente, compreender o que dizem os atores envolvidos: primeiramente, questiona-se o conceito inovador, porque as práticas escolares permaneciam muito próximas do realizado anteriormente. Todavia, os professores e gestores apresentam indícios significativos sobre o trabalho interdisciplinar e a participação dos alunos nas práticas desenvolvidas.

Palazzo, Pimentel e Gomes (2014) consideram que essas políticas curriculares têm, em sua tradição histórica, marcas do enciclopedismo, nas quais os critérios de inclusão e exclusão de disciplinas dependem do entendimento centralizador dos responsáveis na elaboração e execução de tais políticas. Um exemplo dessa questão é apresentado por Amaral e Oliveira (2011), que analisam 15 proposições apresentadas pela Câmara Federal no período posterior ao Proemi e identificam o caráter de retrocesso que essas propostas apresentam principalmente pela orientação de projetos de lei que incluem disciplinas obrigatórias.

Os desdobramentos da categoria *políticas educacionais* são sentidos e expressos na configuração da categoria *cotidiano do ensino médio* e das *práticas pedagógicas*, bem como nas funções educacionais desenvolvidas pelos sujeitos. Uma das questões em que a análise dos artigos avança diz respeito ao Enem que, segundo Santos (2011), nasce do objetivo governamental de constituir um currículo de base nacional estruturado por indicadores que possam ser avaliados e, consequentemente, regulados, a fim de determinar a qualidade de ensino. Freitas e Silva (2014) ampliam o debate sobre a avaliação no ensino médio, ao considerarem outras variáveis, como estrutura, desinteresse nas aulas, aprofundamento dos professores e falta de estudos em casa. Para os autores, essas variáveis têm colaborado para défices na qualidade da oferta dessa etapa de ensino em algumas escolas.

Em síntese, é possível dizer que as dissertações, teses e artigos produzidos sobre o ensino médio no campo da Educação têm sinalizado que há um interesse recorrente entre os pesquisadores da área em discutir tal temática por meio da óptica das políticas públicas educacionais. Isso é compreensível dadas as mudanças transcorridas que se iniciaram nos anos de 1990 e se perpetuaram na década de 2000, indicando novos interesses que envolvem a conjuntura neoliberal atual, que busca incutir uma ideologia de ensino voltado ao trabalho, com aproximações dos anseios do mercado.

Essas fontes também indicam que há uma tentativa de ampliar o entendimento do ensino médio, mas mediante a compreensão das juventudes brasileiras como categorias sociais, pois isso pode permitir que a escola oportunize itinerários de aprendizagens que estejam consonantes com as realidades e o tempo histórico vivido por esse jovem do século XXI. Para tanto, é preciso que as escolas se estruturam, principalmente na reorganização curricular e na gestão democrática, num contexto em que ouçam os jovens e os façam protagonistas da prática pedagógica.

2.3.2 A materialidade textual da produção científica no campo da Educação Física

A produção e circulação de pesquisas organizadas em dissertações e teses sobre o ensino médio no campo da Educação Física apresentam um quantitativo inferior ao da Educação, aspecto que pode ser confirmado no Quadro 4, demonstrando um baixo interesse dos pesquisadores da área em discutir tal objeto, principalmente quando se remonta à inserção da obrigatoriedade da Educação Física em toda a educação básica, na LDB n.º 9.394/1996. Esse desinteresse do campo em pesquisar sobre essa temática já fora enunciado por Betti, Ferraz e Dantas (2011), Dias e Correia (2013) e Rufino et al. (2014) e vale destacar que apenas o último utilizou teses e dissertações como fontes em sua pesquisa.

Quadro 4 – Distribuição temporal de dissertações e teses do campo da Educação Física

Ano	Dissertação	Tese
2011	6	1
2012	5	1
2013	11	2
2014	5	5
2015	4	2
2016	10	3
Total	41	15

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando se avança para os artigos da Educação Física, (Quadro 5), a expectativa é a mesma em termos de identificação do que modifica e/ou mantém o interesse epistemológico, todavia modifica-se estrutural e metodologicamente, por se tratar de produção do tipo literatura branca que, de modo expressivo, circula em periódicos da área. Quanto à mudança da literatura cinzenta em branca nessa área, há ainda a questão que se refere à vinculação das subáreas sociocultural, pedagógica e biodinâmica na área 21. Esse aspecto influencia, por exemplo, a

classificação e avaliação dos periódicos e, conseqüentemente, o tipo de pesquisa que circula em um determinado periódico e em outro.

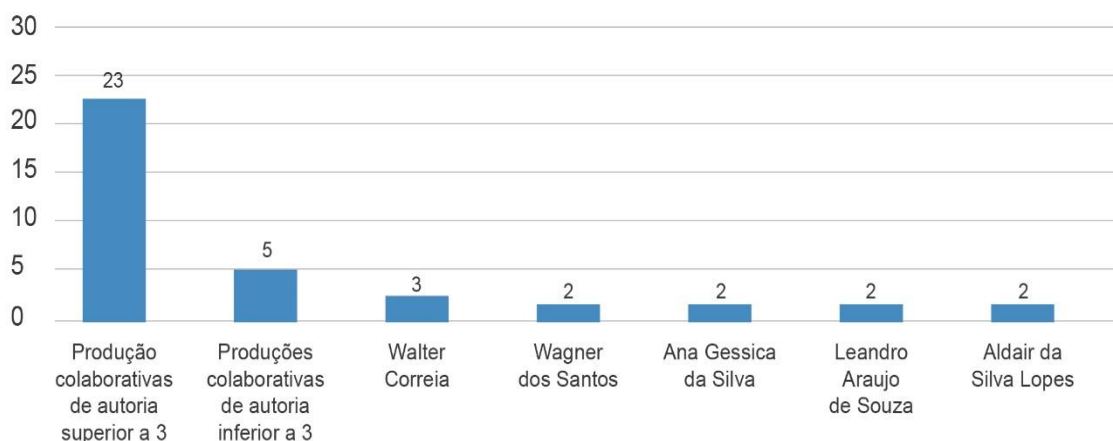
Quadro 5 – Artigos do campo da Educação Física

Ano	Artigos
2011	7
2012	1
2013	6
2014	4
2015	6
2016	6
Total	30

Fonte: Elaborado pelo autor.

Inicialmente, a análise dos indicadores *produção autoral e referencial teórico*, apresentados no Gráfico 8, possibilita identificar quais são os autores que têm se dedicado a pesquisar a Educação Física no ensino médio, bem como colabora para se compreender o tipo de subsidio teórico que tem sido adotado pelos pesquisadores da área.

Gráfico 8 – Produção autoral dos artigos analisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise desse indicador sugere que, na periodicidade assumida pelo estudo, não é possível verificar a constituição de pesquisador ou grupo de pesquisadores que tenham construído uma trajetória de pesquisas e assumido o ensino médio como objeto de estudos. Entre os autores que se destacaram com duas ou três produções, mesmo que de modo colaborativo, está Walter Correia, que possui projetos que têm dialogado com o ensino médio. Por outro lado, autores como Adair Silva Lopes demonstram uma característica das pesquisas

em Educação Física que não se encontra no processo pedagógico de uma educação voltada para a promoção de um estilo de vida saudável, e sim para o desenvolvimento de pesquisas com escolares para mensurar, em caráter diagnóstico, o estilo de vida que esses adolescentes têm assumido.

Com base nessas considerações e na dinamicidade com que o meio acadêmico se movimenta, também foi necessário identificar os subsídios teóricos em que a produção analisada se assenta. Ou seja, quem são os autores e as obras, entre 2011 e 2016, que têm subsidiado as pesquisas no campo da Educação Física, extraídos os três referenciais mais utilizados nos artigos analisados, conforme pode ser averiguado no Quadro 6:

Quadro 6 – Principais referenciais teóricos que têm sustentado as discussões no campo da Educação Física de 2011 a 2016

AUTOR	Recorrência de citação autoral	OBRA MAIS CITADA DO AUTOR	Recorrência de citação da obra
2011			
RYAN, R. M	06	RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology , [S.l.], v.25, n.1, p.54-67, jan. 2000	01
ABRAMOVAY, M.	05	ABRAMOVAY, M. (Coord.). Cotidiano das escolas: entre violências . Brasília: Unesco, 2005a	01
WHO	05	WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global recommendations on physical activity for health . Geneva, 2010.	01
2012			
GUEDES, D.P.,	04	GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R.P; BARBOSA, D.S.; OLIVEIRA, J.A.; STANGANELLI, L.C.R.; Fatores de risco cardiovasculares em adolescentes: indicadores biológicos e comportamentais. Arq Bras Cardiol n.86,p. 439-550, 2006	01
BRASIL	06	BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais . Brasília: Ministério da Educação, 2002	01
BRACHT, V.	02	BRACHT, V. Pesquisa em ação: Educação Física na escola . 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005	01
2013			
BRASIL	03	BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio . Brasília: MEC; 2000.	01
CESCHINI, F.L.	02	CESCHINI, F.L.; ANDRADE, D.R.; OLIVEIRA, L.C.; MATSUDO, V.K.R. Prevalência de inatividade física e fatores associados em estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais. J. Pediatria ; v.85, n.4, p.301-316, 2009	01
COLL, C.	02	COLL, C., POZO, J.I., SARABIA B. et al. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes . Porto Alegre: Artmed, 2000	01
2014			
PEREIRA, F.M.	06	PEREIRA F.M., SILVA A.C. Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. Rev. Educ. Fis./UEM . n.15, p. 68-77, 2004	01
BENJAMIN, W.	03	BENJAMIN, W. Passagens . Belo Horizonte: UFMG, 2006	01
BRASIL	03	BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física . Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica ; 1999	01
2015			

BRASIL	10	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio . Brasília, DF, 2006	01
DARIDO, S. C.	05	DARIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões . Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008	01
BETTI, M.	04	BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. Motriz , Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135-142, 2003	02
2016			
BRASIL	10	Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Enem: Documento Básico. Brasília: MEC/Inep. (1998).	03
GUEDES, D. P	05	GUEDES, J. E. R. P., GUEDES, D. P. Características dos programas de Educação Física Escolar. Revista Paulista de Educação Física , v. 11. N.1, p.49-62, 1997	01
HALLAL, P. C	05	HALLAL, P.C.; ANDERSEN, L.B.; BULL, F.C.; GUTHOLD, R, HASKELL, W.; EKELUND, U. et al. Global physical activity levels: Surveillance progress, pitfalls, and prospects. Lancet ; v. 380, n. 9838, p. 247-257, 2012	02

Fonte: Adaptado de Carneiro (2015)

Na produção analisada, não foram encontrados pesquisadores com trajetória significativa em Educação Física, o que também é perceptível quando se analisa a fundamentação teórica desses artigos. Como pode ser visto, entre os autores selecionados, não há uma produção recorrente que tenha sido utilizada como uma obra basilar para a sustentação teórica dos artigos analisados. Averigua-se, assim, que a obra de Betti e Liz (2003), quantitativamente, é a única cuja citação possui duas ocorrências; no entanto, vale destacar que ela não tem como objeto o ensino médio, e sim o fundamental.

Comparativamente com o campo da Educação, os principais referenciais que têm subsidiado as discussões que envolvem o ensino médio no campo da Educação Física estão associados às políticas educacionais constituídas por decretos, elaborações, circulares e documentos oficiais. Sendo assim, vale retomar alguns pressupostos estabelecidos no que se refere à Educação Física como componente curricular dessa etapa de ensino.

Ao retomar a promulgação da LDB n.º 9.394/1996, a Educação Física passa a ser compreendida como componente curricular obrigatório da educação básica, sendo facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho superior às seis horas, tenha prole, seja maior de 30 anos de idade e esteja prestando serviço militar.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física é inserida na área das linguagens, códigos e suas tecnologias com as disciplinas Língua Portuguesa, Artes, Informática, Literatura e Língua Estrangeira Moderna. Essa inserção se dá por meio do seguinte entendimento: “A Linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que

variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p.19).

Nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), a Educação Física como Linguagens fica mais bem entendida com base nas seguintes transcrições:

Um primeiro ponto de partida diz respeito ao lugar das práticas corporais no processo educativo. A leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que essas se tornem ‘chaves de leitura do mundo’. As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma Linguagens, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferente e com métodos e técnicas particulares [...] (BRASIL, 2006, p. 218).

Mais:

A Educação Física no contexto escolar possui uma particularidade em relação aos demais componentes curriculares. Trata-se de um componente que contribui para a formação do cidadão com instrumentos e conhecimentos diferenciados daqueles chamados tradicionais no mundo escolar. O conhecimento da Educação Física é socializado e apropriado sob manifestação de conjunto de práticas, produzidas historicamente pela humanidade em suas relações sociais [...] (BRASIL, 2006, p. 224).

Por fim:

A Educação Física no currículo escolar do ensino médio deve garantir aos alunos: • acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais; • participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer; • iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias; • iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais; • intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura (BRASIL, 2006, p. 225).

Diante da implantação das DCNs, a Educação Física é mantida como componente curricular obrigatório, permanecendo na área de Linguagens, cuja finalidade está conectada a essa área de conhecimento, que pode ser percebida especificamente assim:

[...] aceita, geralmente, como atributo de um terreno específico – o da Educação Física Escolar – raramente se têm disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que o crescimento intelectual e afetivo não se realiza sem um corpo, e que, enquanto uma das dimensões do humano, têm sua concepção demarcada histórico-culturalmente. Desse modo, ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto sociocultural em que educador e educando estão inseridos (BRASIL, 2013, p.167).

No que concerne às questões das políticas educacionais, é preciso salientar também a existência de elaborações, decretos e reformulações que envolvem a particularidade dos

Estados, uma vez que eles são os principais responsáveis pela oferta do ensino médio, conforme se apresenta no trecho da LDB n.º 9.394-1996: “[...] os estados incumbir-se-ão de: [...] VI – assegurar o ensino fundamental, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta lei” (BRASIL, 2016, p. 14).

Quanto aos autores que têm subsidiado as demais pesquisas no campo da Educação Física no ensino médio, não há uma recorrência em relação a um autor ou autores. Vale ainda dizer que, mesmo diante da citação desses autores, não havia uma predominância de produção ou produções que seja os subsídios centrais dessa temática. Com isso, é possível inferir que os autores analisados do campo da Educação Física têm produzido poucos estudos em que o foco central fosse o ensino médio. Isso possibilitaria, mediante a existência de obras de referências, uma ampliação teórico-metodológica e epistemológica dos rumos que a Educação Física e o ensino médio têm realizado. Dessa forma, foram selecionadas as produções dos autores de maior recorrência que abordavam especificamente o ensino médio.

Nahas (1997) apresentou, no IV Seminário de Educação Física escolar, possibilidades de implementar um programa de Educação Física cuja finalidade fosse o entendimento e a vivência da prática de atividade física voltada para a saúde, mediante a adoção de um estilo de vida ativo. Dadas as particularidades da fonte, por constituir-se como resumo em anais de evento, não foi encontrado o delineamento descritivo do processo metodológico escolhido para a realização da pesquisa.

Darido et al. (1999) entrevistaram 30 professores da rede estadual paulista, a fim de identificar as dificuldades que a disciplina Educação Física possui em relação a essa etapa da educação básica. Assim, os professores pesquisados sinalizaram a necessidade de a Educação Física estar inserida no mesmo período das demais disciplinas e indicaram ainda o desinteresse dos alunos, pedidos de dispensa e a falta de habilidades como principais fatores que dificultam o trabalho docente no ensino médio.

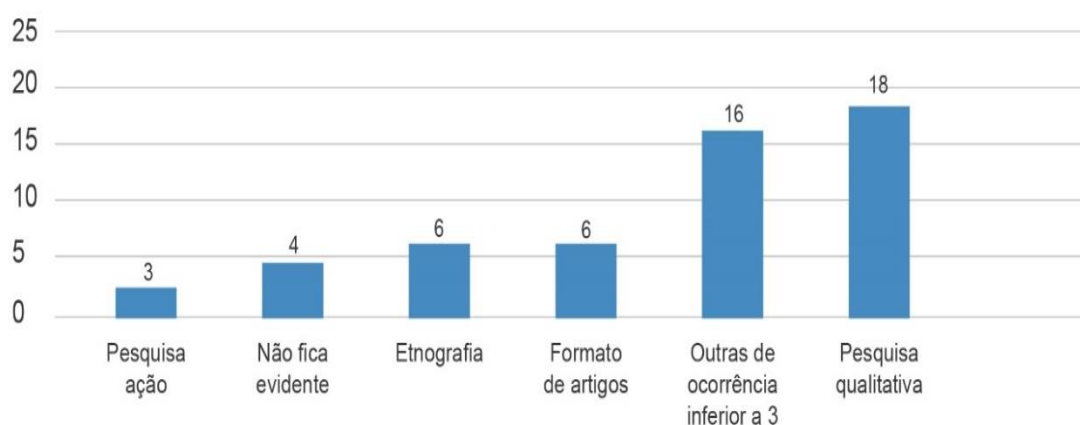
Correia (2009), por meio de sua tese, elaborou um caminho teórico-metodológico que justificasse a presença da Educação Física como componente curricular da escola. Entendeu que os parâmetros curriculares apresentam limitações quanto ao entendimento dessa área nessa etapa de ensino. Por outro lado, ele pôde averiguar que essa dificuldade apresenta possibilidades inovadoras, principalmente quando articulada a princípios dialógico-participativos.

No estudo de Hallal et al. (2010), foram utilizados dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar que buscaram investigar como os adolescentes se descolavam da escola, qual era a

prática de atividade física dentro e fora da escola, além da participação nas aulas de Educação Física. Todavia, o que chama a atenção diz respeito ao fato de essa pesquisa ter investigado adolescentes do ensino fundamental, 9.º ano, e não do ensino médio, ou seja, mesmo um estudo que se torna subsídio para outros não se dedica especificamente ao ensino médio.

Avançamos para a análise das metodologias utilizadas no campo da Educação Física (Gráfico 9), na expectativa de verificar como essa área, inserida no contexto escolar, em sua especificidade, organiza e estrutura seus caminhos de pesquisa, uma vez que as pesquisas deveriam subsidiar reflexões que permitissem um olhar abrangente sobre o objeto, bem como formular resoluções diante dos problemas apresentados no contexto escolar.

Gráfico 9 – Metodologias empregadas nas teses e dissertações no campo da Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

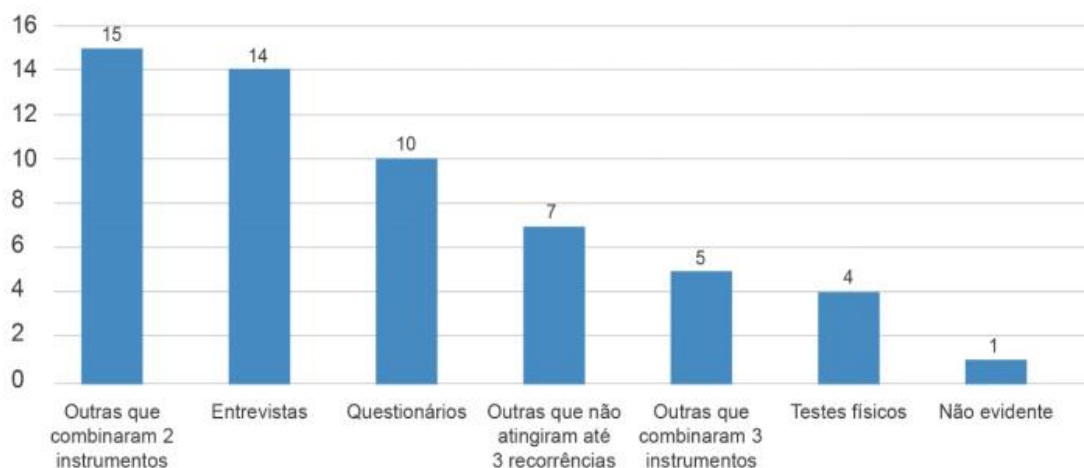
O fazer científico em Educação Física no contexto escolar possui particularidades que estão associadas à relação com as práticas corporais como saber a ser compartilhado por esse componente curricular. Dessa maneira, é necessário considerar a opção metodológica a ser assumida, bem como a escolha pelos instrumentos de produção de dados a serem empregados que sejam coerentes com essa questão que envolve o estar, o falar, o sentir e o produzir do ser humano em movimento.

Há um predomínio das pesquisas qualitativas, do ponto de vista da narrativa textual, e também combinada com tipos específicos, como as descritivas. Destacam-se ainda os estudos denominados como transversais, que caracterizam as dissertações e teses que têm se dedicado aos elementos da aptidão física e saúde no viés epidemiológico apresentado por algumas pesquisas.

Para exemplificar, pode ser citada a dissertação de Sousa (2013), que analisou, por meio dos questionários de caracterização dos sujeitos, a autopercepção de saúde, a qualidade de vida

Pediatric Quality of Life Inventory (PedsQL, versão 4.0), a atividade física *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ, versão curta) e a maneira como está identificada a relação entre nível de atividade física, qualidade de vida e autopercepção de saúde com adolescentes de Manhuaçu/MG. Colabora na análise sobre essas questões o Gráfico 10:

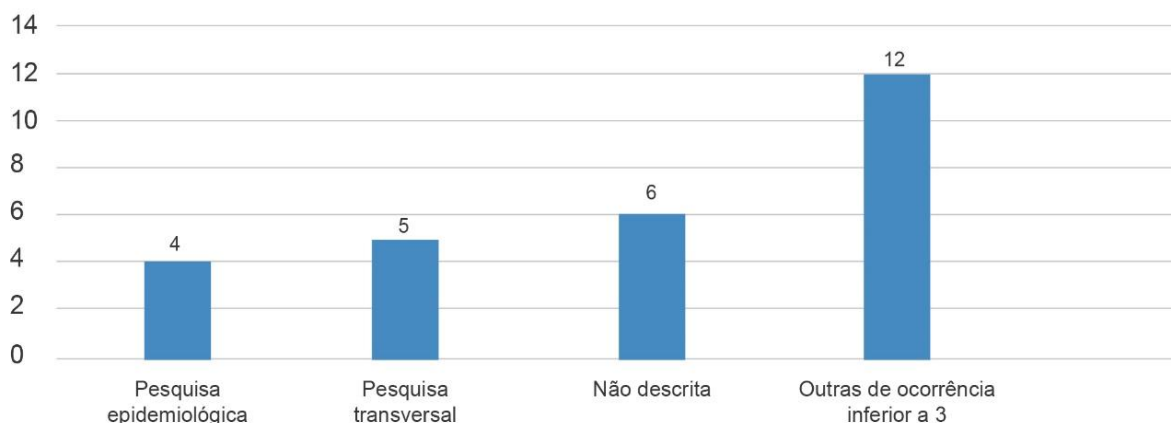
Gráfico 10 – Instrumentos de produção de dados empregados nas teses e dissertações no campo da Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se a predominância de pesquisas que, ao utilizarem seres humanos como sujeitos de uma ou mais escolas, optam pelo uso combinado de instrumentos, como entrevistas e questionários. Na etnografia desenvolvida na tese de Rigoni (2013), a autora prefere, em consonância com a natureza metodológica, combinar observações sistemáticas, registros em diário de campo e entrevistas realizadas com estudantes evangélicas de Campinas/SP.

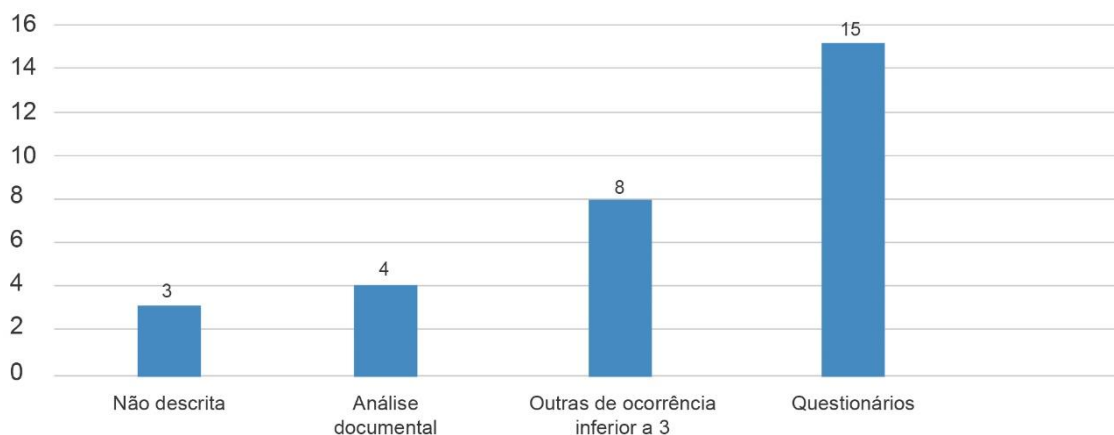
Quando a incursão analítica avança para os artigos (Gráfico 11), espera-se compreender como o fazer científico em Educação Física pode se modificar diante da natureza das fontes, principalmente pela relação de produção e circulação que está presente nos periódicos da área.

Gráfico 11 – Metodologias dos artigos no campo da Educação Física

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os artigos também acompanham as dissertações e teses analisadas, pois é possível averiguar a predominância das pesquisas do tipo transversal, cuja finalidade é discutir as questões que abrangem a aptidão física e a relação com a saúde, em caráter epidemiológico, e não pedagógico envolvendo os adolescentes. Também é possível averiguar a não descrição dos procedimentos metodológicos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa. Isso é consequência da opção de produção de estudos com características descritivas de bases bibliográficas.

Contudo, diante dos diferentes tensionamentos envoltos em torno da Educação Física no ensino médio, o que se percebe é uma variação significativa de opções metodológicas. Entre os 12 estudos que não alcançaram mais do que três recorrências, foi possível identificar pesquisas que se diziam descritivas, transversais e exploratórias, que combinavam dois ou três desses procedimentos. Ainda foi possível identificar os estudos que buscaram combinar os procedimentos qualitativos com os quantitativos, que assim se intitulavam por unir gráficos, tabelas e figuras com descrições analíticas de bases textuais. De modo geral, a não tradição de pesquisas sobre o ensino médio, bem como a dificuldade autoral e de referenciais teóricos também incidem sobre imprecisões metodológicas, que podem ser utilizadas nos modos de fazer pesquisa em Educação Física nessa etapa da educação básica. Colabora nessa análise o Gráfico 12:

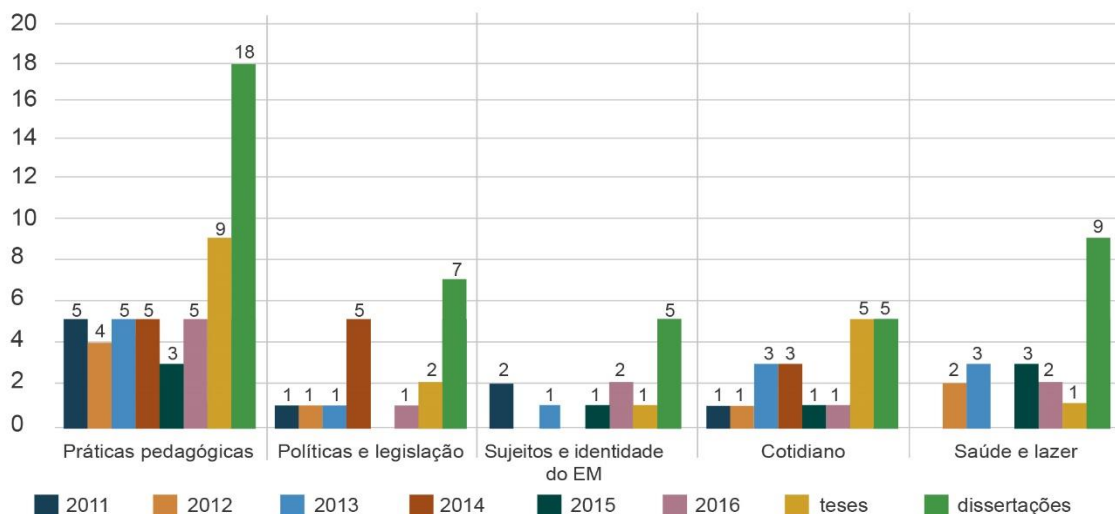
Gráfico 12 – Instrumentos de coleta de dados dos artigos da Educação Física

Fonte: Elaborado pelo autor.

Averiguou-se o predomínio no uso de questionários fechados, como a pesquisa de Dambros, Lopes e Santos (2011), a qual investigou as barreiras para o lazer e o hábito de vida saudável, aplicando o questionário Comap e o questionário proposto por Marins e Petroski (2000), ou como no estudo de Cardoso et al. (2014), cujo instrumento de produção de dados foi o IPAQ, versão curta, articulado à aplicação da bateria de testes propostos pelo Projeto Esporte Brasil (Proes). Há ainda a utilização de questionários desenvolvidos especificamente para alguns estudos, como o de Palma et al. (2013), que, por meio do Índice Massa Corporal (IMC), aplicou um questionário a adolescentes para verificar o nível de satisfação corporal que eles possuem em relação a si mesmos, confirmando a tendência de pesquisas epidemiológicas e não pedagógicas em Educação Física no ensino médio.

Mesmo diante dessa baixa produção, foi possível identificar os principais resultados da produção acadêmica e científica relacionada com a Educação Física no ensino médio, categorizados e organizados em temáticas, conforme o Gráfico 13:

Gráfico 13 – Temáticas das dissertações e teses do campo da Educação Física e sua periodicidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

A respeito das dissertações e teses analisadas nesse recorte temporal, os resultados têm apontado que o principal interesse de pesquisa tem residido nas questões que cercam *as práticas pedagógicas*, específicas para essa etapa de ensino. Assim, é possível identificar que as questões centrais dessa categoria estão relacionadas com as aulas de Educação Física e sua condição de ser espaço significativo para compartilhamento das diferentes formas e expressões das práticas corporais, jogos e brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes.

Com isso, trazem consigo possibilidades de composição curricular, cuja organização tem sido apontada principalmente por meio de propostas curriculares elaboradas por Secretarias Municipais, Estaduais e pelo Ministério da Educação. Em outras palavras, há de se dizer que essas orientações e prescrições não necessariamente são materializadas pelos professores e alunos no cotidiano escolar, do mesmo modo como o documento recomenda. Barros (2014) e Bonato (2014), em suas teses, buscaram identificar como os professores e alunos da rede estadual paulista interpretam, avaliam e implementam os conteúdos em Educação Física prescritos nesse documento curricular. Desse modo, o currículo dessa rede tem apresentado possibilidades aos professores, sem que eles percam sua autonomia, apesar de indicar que é necessário que eles tenham mais voz nas futuras elaborações ou reelaborações.

Com proximidades teóricas de investigação, a dissertação de Dessbell (2014) apresenta como os professores do Rio Grande do Sul têm assumido a materialização de uma Educação Física para além do predomínio esportivo, sinalizado na proposta daquela rede, que se ampara

nas discussões advindas do chamado “movimento renovador”.²² Os resultados indicam que as práticas pedagógicas desses professores têm se aproximado dos subsídios teóricos propostos por esse movimento.

É possível identificar discussões que envolvem o livro didático como proposição didático-metodológica. Costa (2014) realizou a análise do livro didático da Educação Física paranaense e percebeu que há um distanciamento entre o que é proposto como finalidade educacional assumida com base em uma concepção marxista e aquilo que é realizado e entendido pelos professores em sua ação pedagógica.

Há também discussões sobre a oferta e seleção dos conteúdos com o intuito de ampliar as reflexões em torno da sistematização por meio da utilização de cadernos e propostas curriculares. Esses dispositivos têm como uma de suas finalidades evidenciar possibilidades de conexão, seleção, oferta e maneiras de composição e organização dos conteúdos ao longo dos três anos de ensino médio. Sena (2014), com base em sua dissertação, descreve como o conteúdo jogo é sistematizado na rede municipal de Natal/RN, cuja referência básica dos professores tem sido o livro da própria rede. O autor verificou que há avanços para além do livro, apresentando aos alunos os jogos de faz de conta, com regras, populares, cooperativos, pré-desportivos. Os dados indiciam que a sistematização possibilitou aos alunos ampliações no acesso e vivência desse conteúdo, bem como colaborou para que as três dimensões – procedimental, atitudinal e conceitual – transcorressem nas aulas de modo integrado e intrínseco.

Outro exemplo pode ser observado na dissertação de Behmoiras (2011), que analisa como o esporte se apresenta como conteúdo hegemônico oferecido aos alunos na perspectiva do alto rendimento. No ensino médio, especificamente, é possível identificar a associação entre um repertório técnico-motor, adquirido nas etapas anteriores da educação básica, como pré-requisito de participação de uma determinada modalidade a ser ensinada.

²²Movimento que se autodenomina responsável por fornecer uma nova síntese à Educação Física alicerçada na reflexão da cultura corporal, condição que, na perspectiva dos próprios autores, elevou o *status* da Educação Física de atividade para disciplina escolarizada. Contudo, como sinaliza Della Fonte (2001), os autores da década 1980 têm o mérito por propor possibilidades em Educação Física que estivessem em consonância com aquele tempo, porém incorrem no equívoco pretensioso de desconsiderar as particularidades que cada tempo histórico traz consigo, inclusive referentes à Educação Física no âmbito escolar. Em suma, registra-se o seguinte questionamento: os autores de tal movimento acreditam que a Educação Física praticada desde o fim do século XIX, sob o nome de ginástica, assume uma condição inferiorizada em relação ao que eles propõem? Se a resposta for sim, é preciso que eles situem melhor a constituição histórica e pedagógica da Educação Física nos diferentes projetos de escolarização da história brasileira.

O esporte também foi o conteúdo escolhido por Macedo (2014) em sua tese, cujos resultados apontam que as parcerias público-privadas que ofertam oficinas de esportes são uma ameaça para a Educação Física escolar, pois significam a retirada dessa disciplina como componente curricular, retornando-a à condição de atividade, e ainda se aplica uma lógica de esporte pautada no modelo de alto rendimento das modalidades coletivas clássicas (vôlei, basquete, futsal e handebol) que, entre outras questões, acabam por excluir uma parcela significativa dos alunos.

Batista (2013) fez a opção por realizar com os alunos um trabalho pedagógico que propiciasse o conhecimento sobre o corpo, como conteúdo, por meio de práticas corporais alternativas. Além de momentos de discussão sobre questões que envolvem a estética corporal e suas difusões superficializadas, propiciou aos alunos um entendimento dessas práticas e o processo de ocidentalização por que elas passaram e ainda a forma como se tornam possibilidades de experiência de movimento.

Curvelo (2013) dedicou sua dissertação a compreender como as danças se fazem presentes ou ausentes em escolas de ensino médio em Salvador/BA. Com isso, pôde constatar que essa prática corporal se faz pouco recorrente nessa etapa de ensino. As consequências dessa condição podem estar associadas à hierarquização de saberes existentes no processo de escolarização, que remete, uma vez mais, à lógica de supervalorização esportiva com elementos do praticado no alto rendimento na esfera escolar.

Temas transversais articulados com os conteúdos da cultura de movimento foram o conteúdo escolhido por Sousa (2013) para compartilhar com os alunos de ensino médio. Os resultados apontaram que ainda predomina uma perspectiva de Educação Física calcada no modelo “rola bola”, ou seja, não sistematizada nem planejada, que acontece paralelamente uma prática esportiva. Diante dessa estrutura, o ensino dos conhecimentos transversais é negado pelo professor. Com isso, no processo de intervenção proposto pela pesquisa que buscou contrapor esse quadro, a maior resistência ocorreu pela própria escola, e não pelos alunos, o que pode ser consequência da dificuldade que a instituição escolar tem em realizar trabalhos interdisciplinares.

Ainda sobre a questão da interdisciplinaridade, Santos (2015), em sua dissertação, buscou integrar a Educação Física às Artes como possibilidade de ruptura com a visão dualista de corpo, oportunizando uma experiência educacional fenomenológica da aprendizagem. Ao

realizar tais ações pedagógicas, espera que o aluno perceba a si mesmo como protagonista da escola.

Nesse processo de valorização do protagonismo juvenil e de suas experiências culturais, Milani (2015) optou, em sua dissertação, por compreender como as tecnologias, no caso o *Facebook*, podem ser um espaço que envolve o diálogo, para discutir gênero e ampliam as recomendações curriculares dessa questão. A utilização desse instrumento apresenta dificuldades quanto à adesão dos alunos, pois, contraditoriamente, os estudantes acessam o *Facebook*, mas não o valorizam como ferramenta ressignificada de processos de aprendizagem escolar. Ademais, os alunos que aderiram à pesquisa ainda apresentam, de modo naturalizado, visões estereotipadas sobre a questão de gênero nas aulas.

A seleção e compartilhamento dos conteúdos traz consigo um dos pressupostos fundamentais dessa categoria, a intencionalidade didático-pedagógica que envolve a constituição de uma finalidade do processo de ensino-aprendizagem de natureza escolarizada, que tem no ensino médio sua etapa final. Nesse sentido, a categoria *saúde e lazer*, por exemplo, fornece pistas sobre as possíveis finalidades que envolvem a Educação Física no ensino médio, ou seja, os saberes compartilhados por esse componente curricular, ao longo dos três anos, deveriam possibilitar ao aluno o acesso de modo sistematizado às práticas corporais, de forma que elas assumissem a condição de conhecimentos fundamentais à saúde e/ou lazer dos alunos para além do tempo escolar.

Isso pode ser mais bem observado nas dissertações de Cardoso (2011), Orsano (2012), nas teses de Silva (2012) e Bezerra (2015): enquanto a primeira apresentou um modelo de aula estruturada e contextualizada, mas que deveria proporcionar maior aproximação entre teoria e prática, a segunda apenas se interessou em verificar, mediante testes cineantropométricos, os níveis de aptidão física nos adolescentes que frequentaram o ensino médio. Já na primeira tese, por meio de uma incursão epidemiológica, foi verificado quais são os fatores associados na predisposição do comportamento sedentário entre os alunos de ensino médio, cujos resultados apontam uma diminuição no tempo de TV e aumento no tempo do uso de computador e videogame. Na segunda tese, realizada por meio de estudo de painel repetido,²³ os dados indicam fatores, como idade, participação nas aulas de Educação Física, microrregião, trabalho, tanto em meninas quanto em meninos, entre 2006 e 2011, com o aumento do comportamento

²³Esse estudo caracteriza-se como painel repetido, por ser uma pesquisa epidemiológica desenvolvida com a mesma população-alvo, estudantes de ensino médio da rede estadual, em 2006 e 2011 (BEZERRA, 2015).

sedentário, redução da prática de exercícios físicos e estabilidade nas atividades de lazer. Essas pesquisas trazem consigo os entendimentos sobre saúde, principalmente quando apresentam a Educação Física como parte dessa área que pode ser pensada como itinerários pedagógicos.

Bastos (2011), também por meio de dissertação, estuda os legados de aprendizagem que o professor acredita deixar para os alunos no ensino do esporte. Com base nos relatos dos estudantes, entendeu que o esporte possibilita melhoria da saúde, o ensino de valores morais e humanos e conhecimento crítico, mas não deixa claro como essas aprendizagens transcorrem.

Dito isso, é fundamental compreender que o conhecimento a ser ofertado e compartilhado traz consigo diferentes possibilidades de averiguar como alunos e professores se relacionam com esses saberes. Aspecto que colabora no entendimento da categoria *sujeitos do ensino médio*. Na produção analisada do campo da Educação Física, mesmo os de modo incipiente, os principais atores considerados do cotidiano escolar são os professores e alunos.

Bungestab (2013) encontra no conceito de juventudes, a partir dos referenciais de Bauman e Mafessoli, os elementos necessários para compreender quem são os alunos do ensino médio de Vitória/ES e como eles delegam importância às práticas corporais, dentro e fora da escola, como partes fundamentais de suas identidades.

Assim, ao ouvir os alunos na pesquisa de mestrado, Oliveira (2011) pôde verificar que eles reconhecem as aprendizagens, principalmente sobre aprender esportes, e que essas aprendizagens, mesmo marcadas por tensões e ambiguidades, lhes possibilitam compreender sua importância para a saúde e o convívio social.

Já Rigoni (2013) organiza sua tese em torno das alunas evangélicas, observando como a questão religiosa incide sobre as constituições corporais e, conseqüentemente, no modo como praticam a Educação Física. Nessa relação de tensão entre representações religiosas e conhecimento escolarizado, é possível verificar que a obrigatoriedade desse componente não garante a adesão e participação das alunas, cujos valores culturais evangélicos assumem maior plausibilidade do que a experiência com as práticas corporais, apresentadas e ofertadas como saberes da Educação Física escolar.

A obrigatoriedade da Educação Física, a partir da legislação nacional, também possibilita a análise sobre os critérios utilizados para autorizar as dispensas de alunos dessas aulas. Rosa (2012) considera que os motivos desse panorama estão alicerçados em três aspectos: as questões legais, as relações entre os contextos social, econômico e cultural que produzem as

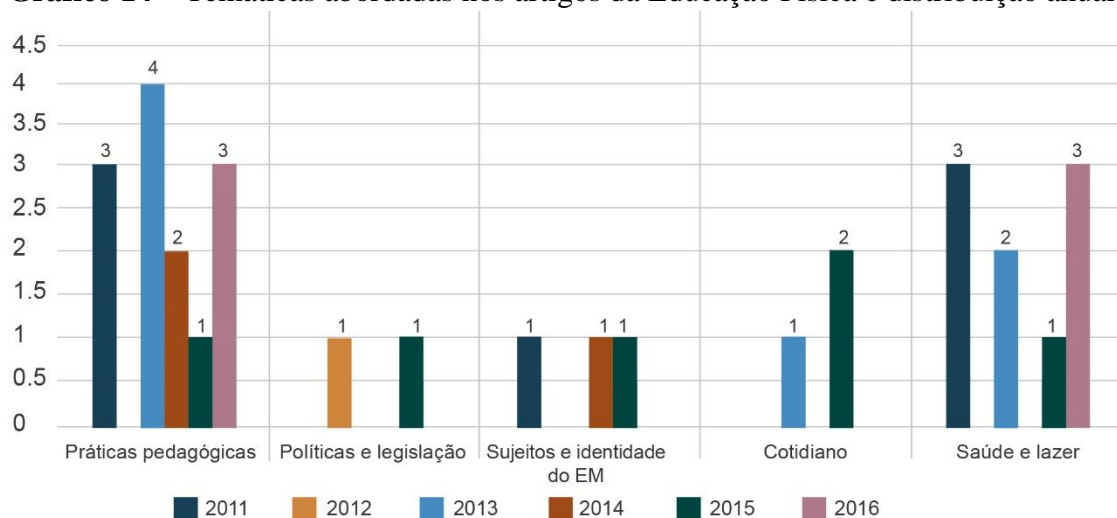
dispensas e a organização da escola. Os motivos listados pelos alunos têm sido aulas em turno inverso e valorização dos saberes que são diretamente requeridos no vestibular e no mundo do trabalho.

Há também estudos que têm optado por considerar as diferentes relações existentes entre professor e aluno de modo correlacionado. Tenório (2014), em sua tese, concentra-se em compreender como esses sujeitos se mantêm motivados nas aulas de Educação Física. Entre os principais resultados encontrados, estão aqueles voltados para a qualificação do professor, ou seja, quanto mais bem preparado for o docente, mais motivados ficarão os alunos em aprender.

Esses elementos apresentados nas categorias colaboram para uma melhor compreensão do cotidiano da Educação Física no ensino médio, uma vez que esses usos e consumos, as relações estabelecidas entre os sujeitos, bem como as diferentes práticas transcorrem em um lugar, espaço e tempo, ou seja, nas aulas desse componente curricular ao longo dos três anos que compõem essa etapa de ensino. Sendo assim, algumas produções que se enquadravam na categoria cotidiano foram distribuídas nas demais. Esse procedimento foi realizado com o intuito de organizar melhor a narrativa analítica, devido ao baixo quantitativo amostral.

Dessa maneira, quando a análise por categoria se direciona para os artigos, é possível compreender como as produções, em caráter de literatura branca, circularam pelo campo científico no recorte temporal, ampliando, assim, as possibilidades de leitura sobre as reais lacunas e recorrências que envolvem a Educação Física e o ensino médio brasileiro. Os resultados podem ser observados melhor no Gráfico 14:

Gráfico 14 – Temáticas abordadas nos artigos da Educação Física e distribuição anual



Fonte: Elaborado pelo autor.

No caso dos artigos, também se percebe que as *práticas pedagógicas* têm sido a temática de maior recorrência, cujos discursos apresentados indicam um percurso educacional em que a Educação Física escolar deve valorizar os aspectos relacionados com a atividade física e saúde. Pressuposto que fica evidente quando se analisa e correlaciona a produção que compõe a categoria *saúde e lazer*. No entanto, em algumas pesquisas, as aulas de Educação Física são consideradas campos de coleta de dados, e não de intervenção pedagógica, cuja estrutura didática estivesse comprometida com o entendimento, reflexão e criticidade das questões que envolvem a aptidão física e a saúde.

Como exceção, têm-se as pesquisas de Cardoso et al. (2014) que desenvolveram uma intervenção com alunos do ensino médio, alinhando práticas, como alongamento, corridas e ginástica intervaladas, a conceitos de aptidão física e saúde. Também pode ser lembrado o estudo de Santos et al. (2011) que, além das considerações dos fatores capazes de influenciar o nível de atividade física, com ênfase na ingesta alimentar diária, apresenta como rapazes e moças percebem seus corpos mediante o peso corporal e como isso incide no grau de satisfação físico-estética e também na representação de um ideário corpóreo.

Ainda, Menegon et al. (2016) indicam como foi significativo o trabalho pedagógico com jovens do ensino médio noturno, alicerçado na possibilidade de articular saberes sobre aptidão física, saúde e estética. Em sua pesquisa, os autores buscaram planejar, aplicar e avaliar a musculação como unidade de ensino, cujos resultados apontaram a motivação dos alunos em experienciar esse conteúdo no ambiente escolar e extraescolar.

No que se refere ao ensino e compartilhamento das práticas corporais, Dias e Piccolo (2011) investigam a presença do esporte e os sentidos que os professores atribuem a ele nessa etapa de ensino. Com isso, identificaram a presença de um conteúdo híbrido marcado por equívocos relacionados com as suas finalidades que remetem ao esporte educação, esporte cultural, esporte saúde e esporte competição, mas o fazer pedagógico ainda se mantém no entendimento e oferta de práticas seletivas, excludentes, centradas nas modalidades coletivas clássicas.

Já Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) abordam o conteúdo da dança nessa etapa de ensino e o modo como ainda é marcada pela presença de estereótipos de movimento e gênero expressos pelos jovens durante a oferta desse conteúdo. Apontam, como possíveis consequências, a oferta tardia desse componente na trajetória escolar, a ausência de práticas

que remetam ao contexto sociocultural dos alunos e a pouca diversidade de oferta dos conteúdos.

Lutas, cuja ausência é percebida nas dissertações e teses, é o conteúdo investigado por Correia (2015). Em sua pesquisa, ele destaca como essa prática corporal tem se configurado relevante no contexto sócio-histórico atual e como possui diferentes possibilidades de ser compartilhada no ensino médio. No entanto, o autor chama a atenção para alguns elementos, entre os quais a carência quanto à sistematização e maior articulação entre desenvolvimento de pesquisas e ações das políticas educacionais.

Mas o que seria uma prática pedagógica considerada coerente ou condizente? Para compreender tal questão, é preciso avançar para a categoria *sujeitos*. O estudo de Souza e Paixão (2015) analisa como os alunos definiam um bom professor, e os resultados indicaram que o bom professor é aquele que ainda apresenta uma ação pedagógica tradicional, oferta o conteúdo esporte como predominante, mas busca articular a Educação Física com outras disciplinas, e ainda valoriza e traz para suas aulas as questões éticas.

Sobre os alunos, nas pesquisas analisadas, percebe-se um entendimento desse sujeito, principalmente como adolescente, cujas características são enfatizadas pela maturação biológica. Isso e as mudanças sociais transcorridas justificariam as pesquisas de natureza epidemiológica ou voltadas para a aptidão física e saúde, pois o exercício físico ou sua ausência de modo regular seriam um dos vetores desencadeadores para a condição da inatividade física e, conseqüentemente, do agravamento de doenças crônico-degenerativas entre adolescentes do ensino médio. Como exemplo, têm-se o estudo de Silva et al. (2016), que analisa a prevalência de atividade física e os fatores associados entre adolescentes da rede pública de São Paulo.

Palma et al. (2013), por sua vez, focalizam seu estudo na relação entre insatisfação com a massa e o peso corporal. Os principais resultados giram em torno do elemento etário, pois, nas palavras dos autores, as alunas com idades de 15 e 16 anos demonstram maior vontade de perder massa ou peso corporal, enquanto o desejo de ganhar massa ou peso parece ocorrer mais tardiamente, aos 18 anos de idade.

Santos, Marcon e Trentin (2012) avançam nas discussões sobre os sujeitos do ensino médio ao considerar o professor de Educação Física inserido na área de Linguagens, juntamente com os professores de Informática, Artes, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Literatura. Com isso, é possível compreender as dificuldades encontradas para a realização de trabalho docente em conjunto e de modo interdisciplinar. Mesmo permeados de dificuldades, os

professores são unânimes em afirmar sobre a necessidade e importância de ações pedagógicas de natureza coletiva.

Essas relações entre práticas pedagógicas, finalidades e os sujeitos do contexto do ensino médio trazem consigo possibilidades de compreender as nuances configuracionais que envolvem a categoria *cotidiano* da Educação Física no ensino médio. Os estudos de Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012) apresentam os sentidos desse componente curricular nessa etapa de ensino, com base nas narrativas autobiográficas de professores, para que eles identificassem como espaços/lugares se tornam entrelugares da formação e assim fosse possível a compreensão de como esses sujeitos se tornam subvertores das estratégias das instituições. Em outras palavras, tornar-se professor ocorre por meio do modo como o educador em formação experimenta o mundo, praticando os diferentes cotidianos sociais.

Santos et al. (2014) estruturam seu estudo focalizando os alunos dessa etapa de ensino e a relação que eles estabelecem com os saberes nas aulas de Educação Física. Também com base nas narrativas autobiográficas, os autores puderam confirmar que há uma valorização dos saberes/objetos que têm suas raízes na valorização do projeto de escolarização proposto, no qual a Educação Física está inserida. Contudo, foi possível identificar com os alunos um processo de resgate de suas memórias, lembranças e esquecimentos durante o percurso vivenciado nessa disciplina. Essa retomada possibilitou evidenciar e analisar pontos significativos que envolvem a Educação Física em seu tempo e lugar escolar, verificando os aprendizados e os saberes incorporados por eles e as contribuições em sua formação escolar e pessoal.

Outras práticas cotidianas têm natureza mais específica, como as relações de violência que permeiam o contexto escolar, principalmente entre professor e aluno, expressas desde agressões físicas até insultos verbais, elementos cuja égide reside nos tensionamentos de força existentes na estrutura e dinâmica escolar que se desdobram para as aulas de Educação Física (LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011).

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, a *quantidade representada* retoma o termo bachelardiano, com base no pensamento científico, como possibilidade de leitura da realidade da Educação Física no ensino médio brasileiro. Inicialmente, tendo o campo educacional como cenário de pesquisa, é possível sinalizar, de modo geral, resistências no que se refere ao diálogo entre educação e o mundo do

trabalho, condição que colabora para a constituição de um pensamento *sui generis*, sobre o projeto pedagógico de escolarização, ancorado em uma perspectiva de formação humana integral, que, de modo dissonante, secundariza ou exclui o mundo do trabalho como um dos elementos formadores dessa concepção integralizada.

Isso se deve à compreensão de que as configurações econômicas têm abarcado as demais disposições sociais e do trabalho tornando-se estrutura que desempenha função estratégica fundamental, inclusive sobre a finalidade educacional. Ainda na produção analisada, seja literatura branca, seja cinzenta, o que se percebe é um modismo de pesquisas em caráter de denúncia, delimitadas pela ocorrência predominante de pesquisas de natureza documental ou ensaísta e da baixa ocorrência de investigações que apresentam outras possibilidades de praticar pedagogicamente o cotidiano do ensino médio.

Nessa perspectiva, a Educação Física, como componente curricular, é ainda obrigatória no ensino médio, mas também tem alçado certa autonomia na produção de pesquisas que deem conta de compreender as especificidades dessa área articulada às especificidades da etapa da educação básica. Com isso, a temática central das dissertações e teses está orientada para discussões que envolvem as práticas pedagógicas em Educação Física, com ênfase na difusão das práticas corporais, do esporte, dos jogos, da dança, principalmente de lutas e ginástica, cuja finalidade esteja em consonância com um projeto educacional orientado para uma educação alicerçada nos pilares da cultura, tecnologia e trabalho. Mas, para isso, é fundamental organizar processos de ensino-aprendizagem que atendam também às demandas socioculturais e históricas desse tempo e respeitem o estatuto epistemológico da Educação Física.

Nas fontes consideradas como literatura branca, no presente caso os artigos, nota-se que, no campo da Educação, como temáticas de maior interesse, permanecem as políticas educacionais, legislação e juventude, mas indicam, com as dissertações e teses, entre tantas interpretações, que o campo da Educação tem assumido certo consenso em estar atento a essas mudanças transcorridas na sociedade do trabalho por meio do viés econômico de bases neoliberais. Nessa tentativa de buscar outras possibilidades para as perspectivas homogeneizadoras, em lugares de desigualdade e pluralidade sociocultural, o conceito de juventudes tem constituído uma possibilidade significativa de acesso e compartilhamento a uma educação que caminhe em direção à emancipação, e não seja puramente reprodutora ou mantenedora do *establishment* social.

Diferentemente, os artigos analisados da Educação Física demonstram um interesse significativo dos pesquisadores da área em produzir estudos que busquem tratar o nível de atividade física entre adolescentes, bem como as alterações relacionadas com a aptidão física. Assim, o ensino médio em geral torna-se aspecto secundário, pois o interesse dessas pesquisas não são as aulas de Educação Física e o contexto pedagógico, e sim um espaço de pesquisa de campo, em que é possível extrair dados que serão utilizados para uma perspectiva de identificação diagnóstica do perfil cineantropométrico, e não para uma finalidade educacional que também abarcaria tal questão.

Diante disso, os estudos, em ambas as áreas, têm tido forte inclinação à pesquisa documental, exceto quanto aos artigos da Educação Física, que apresentam maior interesse para estudos transversais de bases epidemiológicas. Mediante essa condição, é preciso que os campos da Educação e da Educação Física produzam estudos que articulem as compreensões das mudanças das políticas educacionais, fruto desse redesenho na conjuntura social atual, bem como os sentidos e finalidades que a escola de ensino médio possui ou deve possuir nesse arcabouço atual, sem com isso desconsiderar as especificidades das escolas em suas realidades. Para isso, a compreensão do aluno de ensino médio deve estar orientada para as perspectivas que envolvem as juventudes brasileiras, e não para um entendimento do adolescente por meio de estereótipos midiáticos ou das alterações biofisiológicas desenvolvidas nessa idade.

Por fim, com os resultados fornecidos por esse mapeamento, retoma-se o caráter fundamental das pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento, o de inventariar e organizar a produção de um determinado campo científico, a fim de identificar as lacunas, recorrências, modismos e redundâncias de um determinado assunto. Nessa perspectiva, organizaram-se os capítulos subsequentes com base nas lacunas e fragilidades encontradas sobre a Educação Física no ensino médio brasileiro, no intuito de produzir uma tese que dialogasse com as questões atuais envolvidas nesse componente curricular e essa etapa da educação básica. Assim, é preciso situar as práticas pedagógicas em Educação Física escolar no ensino médio, por meio dos sujeitos que compõem o cotidiano dessa etapa da educação básica, sem com isso desconsiderar as forças sociopolíticas que incidem sobre esse lugar. Em outras palavras, é preciso dar visibilidade às teias que estão envoltas no processo de constituição do cotidiano do ensino médio. Para isso, é preciso organizar ferramentas metodológicas e referenciais teóricos que estejam em consonância com essas particularidades em torno do ensino médio.

CAPÍTULO 3

PROPOSTAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO: SUJEITOS, SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E FINALIDADES (2011-2016)

3.1 INTRODUÇÃO

Para Bloch (2002), os testemunhos históricos de documentos oficiais ou de proveniência senhorial não falarão se não for feita a interrogação adequada pelo pesquisador. Assim, considerando as elaborações denominadas propostas curriculares,²⁴ produzidas para a Educação Física no ensino médio, entre 2011 e 2016, como testemunhos documentais dos desígnios e constituições configurativas e estruturais do projeto de escolarização do ensino médio brasileiro, a pergunta a ser formulada é inspirada em outra reflexão de Bloch (2002, p. 83): quem seria “O senhor da aldeia”, quando esse tipo de fonte foi produzido e conservado?

Todavia, para responder a tal questão, é preciso retomar os indícios deixados pelas fontes analisadas do campo científico do Capítulo 2, em que as nuances configurativas sociais e históricas têm sinalizado que as ideologizações sociopolíticas permeiam o âmbito educacional em caráter nacional, estadual, municipal e particular, representadas por Ministérios, Secretarias e assessorias, constituindo-se como os “senhores das aldeias”. O uso metafórico colabora para se compreender as responsabilidades, apropriações e autorias envoltas no que se refere à estrutura e configuração do projeto de escolarização brasileiro, por exemplo, na elaboração e/ou encomenda de documentos de natureza curricular.

O mapeamento realizado também revela o interesse recorrente do campo educacional em produzir estudos de natureza documental a partir do viés sociopolítico. Para isso fazem uso de diferentes fontes, como pareceres, circulares, a própria legislação educacional e as orientações curriculares. A Educação Física ainda possui um interesse tímido em pesquisas cujas fontes são as proposições didático-pedagógicas curriculares. Em específico para o ensino médio, a condição é de incipiência.

Bolzan e Santos (2015) mapearam 22 propostas que, dada a sua natureza, foram classificadas como caixa de utensílios ou coleções pedagógicas, distribuídas por região: oito na Região Sudeste – quatro em Minas Gerais (duas de colégios particulares), duas em São Paulo

²⁴Outras denominações também são utilizadas, tais como: cadernos, parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, livros didáticos, entre outras terminologias similares.

(produzidas para validação), uma no Espírito Santo e uma no Rio de Janeiro; seis na Região Sul – quatro no Paraná (uma de colégio particular), uma em Santa Catarina e uma no Rio Grande do Sul; e cinco na Região Nordeste – uma na Paraíba e as demais em Pernambuco – nas cidades de Olinda, Recife, Camaragibe – e mais uma elaborada pela rede estadual. Para tanto, analisam o projeto editorial, a iconografia, os conteúdos, os objetivos e a forma como eles são organizados, no intuito de didatizar e orientar os percursos de aprendizagem em Educação Física.

Já Freitas (2016), a fim de identificar o processo de ensino-aprendizagem que envolve os valores nas aulas de Educação Física escolar, mapeou 62 dispositivos curriculares, dos quais 40 se destinavam ao ensino médio e foram produzidos pelas Secretarias Estaduais entre 1996 e 2016. Os resultados apontam um amplo investimento em termos de políticas públicas na produção desses materiais, que estão relacionados desde adequação às demandas externas até as demarcações políticas de Governo.

Desse modo, essas elaborações podem ser consideradas como documentos prescritivos que possibilitam a apropriação e a orientação, cujo intuito é didatizar os processos de ensino-aprendizagem, dos conteúdos aos aspectos avaliativos, podendo ser analisados sob diversas perspectivas, da difusão e circulação do conhecimento em Educação Física em um período histórico às intencionalidades educacionais que havia no tipo de projeto educacional difundido.

Estudos que utilizam esse tipo de fonte fornecem possibilidades de compreensão das estruturas que são consideradas nos processos de sugestões de prescrição curricular no cotidiano escolar, bem como das representações que existem em relação à Educação Física como componente curricular. Concordamos com Bolzan e Santos (2014, p. 44), quando justificam a relevância de estudos dessa natureza, uma vez que as análises desses documentos são “[...] relevantes para compreender as maneiras como eles são pensados, o que projetam como ideal para intervenção na Educação Física escolar e as vozes autorizadas para prescrever/orientar esse componente curricular”.

Relevância que se justifica e se atualiza no contexto atual, pois, entre 2015 e 2017, esse processo constitutivo, configurativo e genealógico, inacabado do ensino médio brasileiro, ganha novos contornos com a iminente implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento definido como uma ferramenta constituída de uma base comum e uma base diversificada, que busca contribuir para a orientação e construção de propostas curriculares

que forneçam elementos comuns as 190 mil escolas e aos sistemas educacionais brasileiros de educação básica.

Assim, esse material pedagógico, mesmo aquele já produzido, deverá ser revisto e reestruturado para atender ao proposto pela BNCC. Em relatório produzido em 2010, pelo Ministério da Educação (MEC), foram mapeadas e analisadas 60 propostas, das quais 34 de ensino fundamental, incluindo as 13 citadas, 21 de Secretarias Estaduais e 26 propostas de ensino médio. Com isso, os recursos, principalmente financeiros, que foram investidos nessas elaborações, bem como seus lugares nos projetos de escolarização em caráter estadual, municipal e nacional, são desperdiçados e por vezes silenciados

Desse modo, construir um capítulo com essas fontes, além de ampliar as possibilidades de leitura da realidade em que se encontra a Educação Física no ensino médio brasileiro, resgata o ofício do historiador no recontar, remontar e reestruturar os caminhos de uma pesquisa. Ademais, essas fontes nos fornecem dados e elementos do que se tem registrado de modo escrito, imagético e com isso evocam os indícios primários sobre proposições para esse comportamento curricular nessa fase da escolarização. Ademais, podem ser considerados artefatos construídos culturalmente marcados por diferentes intencionalidades (BLOCH, 2000).

A natureza constitutiva e organizacional desses documentos situa-se em torno da possibilidade prescritiva de estabelecer proposições e orientações didático-pedagógicas de ensino, principalmente para os professores. Assim, a racionalidade e os encaminhamentos de uma política educacional deixam indícios e vestígios nas imagens e palavras utilizadas na estrutura dessas composições. Sacristan (2000) considera que o destinatário primário de um currículo prescrito é o professorado e não os alunos, por ser um dos primeiros agentes de transformação e efetivação de um projeto cultural de escolarização.

Esses dispositivos trazem consigo, de modo implícito e explícito, intencionalidades nos sentidos e concepções de mundo, de sociedade, de sujeito, ou mesmo de interesses político-econômicos, de processos de ensinos e escolas. Desse modo, a trajetória do processo educacional escolarizado inicia-se no entrecruzamento, no destinatário (sujeitos) e aonde se quer chegar (objetivos/finalidades) com base nos sentidos e significados²⁵ atribuídos a um

²⁵Inspirado nos estudos de Vygotsky (1993), pode-se dizer que sentido busca estabilizar-se e está associado ao encontro do cultural e do geral, os quais, nesse caso, são estabelecidos em relação ao percurso educacional. Já os significados têm estabilidade e são as representações assumidas em relação aos signos sociais que são apresentados. Charlot (2002), por outro lado, considera que sentido é produzido pelas relações entre os signos que o constituem que têm valor diferencial em um sistema. Em suma, é significante ao indivíduo aquilo que remete e que tem relação com outros elementos e estruturas de sua vida.

projeto de escolarização que se desenha na materialidade curricular, mediante a oferta e seleção de conteúdos pedagógicos.

Sendo assim, a organização do capítulo ocorre a partir da seguinte questão: em que medida os documentos curriculares produzidos em Educação Física articulam a compreensão entre sujeitos do ensino médio, seleção e oferta dos conteúdos com a constituição de finalidades educacionais para esse componente curricular, nessa etapa da educação básica? O objetivo nessa fase é compreender os modos como essas prescrições curriculares de natureza didático-pedagógica são tecidas a partir da articulação entre as categorias de análise dos sujeitos, conteúdos e finalidades educativas. Almeja ainda reconhecer os possíveis afastamentos e aproximações entre essas categorias no processo de composição desses documentos curriculares. Interessa-nos também situar a produção dessas proposições no contexto de mudanças no projeto de escolarização expresso no ensino médio.

3.2 MÉTODO

Dessa forma, a estrutura metodológica do capítulo organizou-se em torno da pesquisa documental (BLOCH, 2000), pois o ofício do historiador não se restringe à coleta positivista das fontes; é preciso transformá-las em documentos, para, subsequentemente, torná-las fatos históricos. Para isso, é necessário situá-las em um enredo cronológico, na pesquisa em questão, abrangendo os anos de 2011 a 2016, e em um conjunto sincrônico, ou seja, a interpretação do *corpus* documental deve ser feita localizando-o no cerne das mudanças sociopolíticas no projeto de escolarização brasileiro que estão em curso. As fontes utilizadas são partes dessas mudanças estruturais, que também envolvem reorganização curricular, finalidades do projeto de escolarização, infraestrutura escolar e mesmo o lugar da escola no contexto social e histórico vivido.

Na primeira etapa da pesquisa, foram analisadas as 26 propostas estaduais e a proposta distrital para a Educação básica, que estão alocadas na *homepage* da BNCC.²⁶ No segundo momento, foram selecionadas as propostas que apresentavam encaminhamentos curriculares sobre a Educação Física no ensino médio, cuja elaboração ocorreu desde 2011. Dessa maneira, foi possível reunir 12 documentos.

²⁶Esse procedimento foi realizado no intuito de destaque temporal, pois, antes da BNCC, outras proposições foram elaboradas com finalidades semelhantes.

Complementarmente a esse movimento, resgatou-se o estudo de Freitas (2016) que mapeou 16 documentos de natureza curricular que foram produzidos a partir de 2011. Essa variável quantitativa refere-se a atualizações produzidas em documentos do mesmo estado, no recorte temporal compreendido entre 2011 e 2016, como no caso de São Paulo (2008-2011-2012) e Pernambuco (2010-2013b-2013c).

Desse modo, chegou-se ao *corpus* documental de 14 propostas curriculares. Isso porque “[...] uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de construir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2012, p. 296).

Fez-se necessário verificar a natureza de tais materiais. Carvalho (2011) considera que esses documentos podem ser denominados de caixa de utensílios ou coleções pedagógicas. Os documentos que se caracterizam como caixas de utensílios apresentam ferramentas e orientações para auxiliar em situação de ensino; e as coleções pedagógicas fornecem um repertório de informações e de referenciais críticos para o professor, orientando-o na prescrição de modelos didáticos. Freitas (2016) assume o conceito de dispositivos proposto por Chartier (2002), pois esses documentos trazem consigo intencionalidades ligadas à teorização e/ou orientação didática para a área, por meio das quais os professores buscam ferramentas para ensinar e mediar o ensino. São constituídos de protocolos que direcionam a leitura e visam a orientar a ação docente nos diferentes processos de apropriação e consumo.

A opção pela análise desses documentos foi realizada em virtude das particularidades que envolvem a estrutura das propostas didático-metodológicas para a Educação Física no ensino médio. A sustentação analítica ocorre com base no paradigma indiciário, por permitir o ingresso para além da grafia textual das fontes e, dessa maneira, extrair os desígnios implícitos de sua constituição (GINZBURG, 2000). Assim, assumimos como pistas as concepções que esses documentos estabelecem referentemente aos sujeitos dessa fase de escolarização e como esses entendimentos incidem nos objetivos/finalidades educacionais que, por sua vez, influenciam a seleção dos conteúdos de ensino a serem prescritos para a Educação Física

Esses componentes constituem-se como categorias de análise definidas a priori. Justifica-se tal escolha devido à compreensão de currículo proposta por Sacristan (2013), como seleção cultural estruturada que desempenha uma dupla função organizadora e unificadora do processo de ensinar e aprender, em que pese o destinatário e emissário dos conteúdos a serem

compartilhados, principalmente de modo sequenciado, horizontal e vertical, com o intuito de alcançar uma determinada finalidade, principalmente de natureza escolarizada.

Em outras palavras:

Quando propomos o campo de explicação do currículo, mencionamos os conteúdos, os *códigos* e as práticas como componentes essenciais do mesmo, que podem atuar no nível implícito ou explícito. Os códigos são os elementos que dão forma ‘pedagógica’ aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma, a prática. Por uma razão fundamental; porque o formato do currículo é um instrumento potente de configuração da profissionalidade do professor, que têm que distribuí-lo. Poder-se-ia dizer que se os conteúdos do currículo fazem referência a um destinatário básico que é o grupo de alunos, as formas curriculares afetam muito diretamente os professores (SACRISTAN, 2000, p. 75).

O percurso que esses documentos realizam, desde sua elaboração até a circulação no âmbito escolar, permite-nos indagar, subsequentemente, como os sujeitos do campo educacional podem se apropriar deles. Esses documentos estão envoltos em dispositivos editoriais que submetem o leitor a uma racionalidade oficial e prescritiva que pretende materializar-se no espaço escolar (SACRISTRAN, 2000). Todavia, isso não significa compreender os professores e alunos como sujeitos inertes e passivos ante o oficial e o prescrito, pois praticar o cotidiano ocorre no fazer das particularidades que as inexatidões proporcionam no viver ordinário. Desse modo, não há documento que isole, neutralize, controle e preveja a complexidade cotidiana.

Isso fica mais bem entendido nos seguintes dizeres:

Ele [o leitor] insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma ‘invenção’ da memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas [...]. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações [...] (CERTEAU, 2002, p. 49).

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dessa forma, a partir das categorias definidas a priori, também se utilizou, no processo de análise do material textual, o software *Iramuteq*.²⁷ Para tanto, os 12 documentos foram inseridos nessa plataforma, com o intuito de extrair a repetição de palavras relacionadas com as categorias de análise e conexão que elas possuíam. A justificativa do uso dessa ferramenta deve-se ao volume textual dos documentos analisados, uma vez que, em média, eles alternavam entre 13 páginas (Proposta Curricular Santa Catarina) e 268 páginas (Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul). Vale dizer que os documentos de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Santa Catarina possuíam elaborações específicas para a Educação Física. Diferentemente das demais propostas que inseriam esse componente curricular aos demais, aspecto que justifica a discrepância entre o número de páginas. Assim, o uso do *Iramuteq* permitiu capturar os indícios expressos pela recorrência (organizada na produção de nuvem de palavras) e pela articulação (árvore de similitude) entre os grifos textuais.

3.3.1 Etimologia dos documentos curriculares em Educação Física

O primeiro indício que pode ser averiguado, no Quadro 7, refere-se às nomenclaturas que esses documentos recebem.

²⁷ O Iramuteq é um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (LAHLOU, 2012; RATINAUD; MARCHAND, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no *software* R (www.r-project.org) e na Linguagens Python (www.python.org) (IRAMUTEQ, s.d. p.1).

Quadro 7 – Documentos estaduais para o ensino médio²⁸

ESTADO	TERMINOLOGIA ADOTADA	ANO
ALAGOAS	REFERENCIAL CURRICULAR	2014
DISTRITO FEDERAL	CURRÍCULO EM MOVIMENTO	2013
GOIÁS	CURRÍCULO REFERENCIAL	2012/2013
MATO GROSSO DO SUL	REFERENCIAL CURRICULAR	2012
MARANHÃO	DIRETRIZES CURRICULARES	2014
PERNAMBUCO	PARAMETROS CURRICULARES	2013
PIAUÍ	MATRIZES CURRICULARES	2013
RIO DE JANEIRO	CURRÍCULO MÍNIMO	2012
RONDÔNIA	REFERENCIAL CURRICULAR	2013
SANTA CATARINA	PROPOSTA CURRICULAR	2014
SÃO PAULO	CURRÍCULO OFICIAL	2008-2012
SERGIPE	REFERENCIAL CURRICULAR	2011

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que não há um consenso entre as nomenclaturas empregadas para classificar tais documentos, dificultando, assim, uma análise da materialidade textual que permita apresentar semelhanças e distinções quanto à natureza desses registros, mediante determinado uso terminológico, ou seja: há distinções entre o que se denomina referenciais, propostas, matrizes e currículo? Ou são apenas variações adjetivas usadas por uma Secretaria e outra para flexibilizar as questões prescritivas que envolvem essas proposições didático-curriculares?

O termo referencial curricular e currículo têm sido as terminologias empregadas com maior recorrência. Cada uma delas é utilizada por quatro Estados. É significativo empreender a análise para além da compreensão etimológica da palavra, mas também como possibilidade de encaminhamento do currículo prescrito no ato educativo. Diante da impossibilidade de apresentar distinções entre as classificações empregadas nesses documentos, apresenta-se um ponto convergente entre elas. Para Kramer (1997, p. 19), “[...] uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica têm uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta”.

²⁸A inserção por datas duplas de alguns documentos, na coluna *ano*, deve-se à consideração de versões atualizadas de uma mesma proposta.

No que se refere à representação de currículo, Sacristán (2000) o considera como entrecruzamento do cultural e do pedagógico, cuja função é ser práxis equilibrada da ação educativa que envolve interesses e forças, afirmações, conflitos, contraposições, papéis predefinidos e em movimento que gravitam sobre o sistema educativo.

Ao realizar o movimento de análise desse processo de composição curricular, deve-se ir além das perspectivas centradas na seleção e oferta de conteúdos: compreender como os códigos e práticas se fazem componentes essenciais. Os códigos assumem a função de ser elementos que provêm de opções políticas, sociais, epistemológicas, princípios pedagógicos ou psicológicos e critérios organizacionais que intervêm na seleção, ordenação, sequência e instrumentalização pedagógica dos currículos (SACRISTAN, 2000).

Assim,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição têm, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa e que nessa expressão prática concretiza seu valor. Uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTAN, 2000, p.15-16).

A compreensão de quem é o destinatário básico do currículo possibilita a organização e seleção dos conteúdos que serão ofertados e das metodologias que serão empregadas nesse processo. Ao empreender essa reflexão, associa-se como sujeito receptor o aluno, porém, anteriormente, era direcionada ao professor, pois é ele quem mobilizará os saberes mediadores, tornando-se um emissor dos códigos culturais dispostos nas elaborações de projetos escolarizadores.

Para Arroyo (2014, p.160), a renovação dos currículos nas escolas tem passado por esse duplo movimento:

De um lado, trazer novos conhecimentos de cada área; de outro lado, reconhecer e incorporar os conhecimentos que vêm das experiências sociais, das indagações de que são sujeitos mestres e alunos. O currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos

sociais que chegam às escolas. Pensar em outros currículos exige reconhecer essa pluralidade de saberes, de conhecimentos, reconhecer a pluralidade epistemológica do nosso mundo e especificamente a pluralidade epistemológica e cultural que chega às escolas com os outros mestres e educandos.

Nessa perspectiva, a elaboração de propostas curriculares carrega consigo representações das bases que norteiam o currículo, a política e a cultura. Esse entendimento fica mais bem elucidado no conceito de “dispositivo editorial” (CHARTIER, 2002), que são os componentes modelares praticados na organização dos documentos que direcionam as maneiras como as informações são dadas “a ver e a ler” pelos interlocutores. Nesses termos, no caso das propostas pedagógicas, atribuem um uso político, educacional e reformador “do como fazer” em sua natureza durável e com seus direcionamentos. Esses dispositivos atuam no intuito de direcionar exigências múltiplas associadas e responder a elas, perpassando desde o fracasso escolar e a violência até chegar às demandas tecnológicas e culturais atuais. Constituem-se ainda como suportes materiais utilizados por aqueles que os organizam e produzem em suas variadas naturezas que almejam orientar a leitura dos indivíduos que irão consumir os textos e imagens provenientes desses materiais.

3.3.1 Os documentos curriculares em Educação Física e a compreensão sobre quem é o sujeito do ensino médio

Desse modo, a análise avança para as maneiras como esses documentos consideram os sujeitos do ensino médio e os possíveis desdobramentos provocados de que essa compreensão incide sobre a seleção e oferta de conteúdos e, conseqüentemente sobre, as finalidades/objetivos curriculares educacionais da Educação Física para essa etapa. Para tanto, elaborou-se o Quadro 8 a partir da extração de fragmentos textuais, quando possível, dos documentos analisados que fizessem menção ao aluno dessa etapa de ensino.

Quadro 8 – Compreensão dos sujeitos de ensino médio²⁹

ESTADO	SUJEITOS	
ALAGOAS	Assumem como direcionamento curricular as orientações previstas nas DCNS, cujo percurso educacional deve ser estruturado em torno das diversas juventudes e seus cotidianos, de modo que possibilitem a constituição de educação que integre trabalho, cultura, tecnologia e ciência.	Direta
DISTRITO FEDERAL	Entender esses jovens significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada, passando a percebê-los como sujeitos com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares.	Direta
GOIÁS	Não apresenta	
MATO GROSSO DO SUL	Os estudantes do ensino médio são em sua maioria adolescentes e jovens que apresentam diversas características em sua formação social e cultural, trazidas de diferentes histórias de vida, valores, interesses e expectativas.	Direto
MARANHÃO	É preciso considerar, por meio de um enfoque biopsicológico, que busca retratar os saberes do ser jovem, somados ao tema da transitoriedade, que surge da incerteza e da instabilidade presentes no momento em que a pessoa deixa de ser criança/adolescente/jovem e passa para a fase adulta.	Direto
PERNAMBUCO	Com o advento da pós-modernidade, os estudos etnográficos e a pesquisa do cotidiano começaram a mostrar que, embora pertençam a uma mesma classe social, as crianças e os jovens são diferentes uns dos outros (SLAVIN, 1993).	Direta
PIAUI	Destacam as seguintes características: 15 a 17 anos, instabilidade psicológica, processos de reconstituição cerebral, redefinindo elementos de identidade já adquiridos. Dessa forma, a escola deverá planejar suas aulas instigantes com abertura ao diálogo, relacionando os temas do currículo ao cotidiano dos alunos.	Direta
RIO DE JANEIRO	Não percebida	
RONDÔNIA	Os alunos são sujeitos históricos, sociais e de direitos, com demandas específicas para Rondônia, conforme pode ser observado ao longo da organização do documento.	Indireto
SANTA CATARINA	As práticas pedagógicas a serem levadas às escolas devem considerar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas considerando de modo omnilateral.	Indireta
SÃO PAULO	Jovem é aquele que deixou de ser criança e prepara-se para se tornar adulto. Trata-se de um período complexo e contraditório da vida do aluno, que requer muita atenção da escola. a) o adolescente e as características de suas ações e pensamentos.	Direta
SERGIPE	Meninos e meninas que trazem conhecimentos e práticas culturais, consideradas por alguns educadores estranhas ao universo escolar, as quais acarretam, não raramente, ruptura da hierarquia tradicional e corrosão da autoridade docente.	Indireta

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos analisados.

Averigua-se que os documentos de Rio de Janeiro e Goiás não trazem um entendimento, mesmo que de maneira indireta, sobre a quem se destina o processo de ensino-aprendizagem que envolve a Educação Física no ensino médio. Tomando por exemplo de análise o primeiro documento, ele se inicia situando a Educação Física no currículo carioca, inserida na área de Linguagens, mediante o entendimento da cultura corporal para a saúde, mas nas dimensões socioculturais, cujos desdobramentos se ancoram em uma perceptiva biológica, antropológica, sociológica, política e econômica que envolve a condição humana. Assim, as pistas e indícios

²⁹São consideradas compreensões diretas aquelas cujos textos apresentam definições e características dos sujeitos do ensino médio. Nas indiretas, há menções a quem se destina o ato educativo, mas não se apresentam características ou definições. Vale ainda dizer que a categoria indireta somente foi possível devido às perspectivas do paradigma indiciário, pois as pistas e os fragmentos espalhados pelo corpo do texto precisaram ser encontrados e articulados para compreender qual perspectiva de sujeito foi proposta.

deixados sinalizam que o destinatário dessa composição curricular, o jovem de 15 a 17 anos, também deve ser compreendido nessa perspectiva integral. Isso não ocorre no currículo referência de Goiás, uma vez que, mesmo descrevendo a área de Linguagens, a Educação Física é desconsiderada como componente curricular, aspecto que se confirma na sua ausência ao longo das 364 páginas do documento.

As descrições apresentadas como indiretas referem-se aos documentos que trazem consigo contextualizações sobre o ensino médio, em caráter histórico, político ou normativo, mas não descrevem a quem se destina essa etapa de ensino, por exemplo, como fazem as propostas de Santa Catarina, Rondônia e Sergipe. Em outras palavras, os sentidos sobre os sujeitos de ensino médio, mesmo quando não descritos de modo direto ou específico, escapavam nessas narrativas de modo implícito, cuja identificação foi possível com base no paradigma indiciário. Dessa forma, quando esses documentos apresentam o contexto escolar como lugar em que incidem forças históricas, políticas e culturais, é possível inferir, de modo indireto, que estão considerando um entendimento do aluno dessa etapa de ensino também nessas perspectivas.

No que se refere às elaborações que deixam evidente, de modo direto e explícito, quem é o aluno do ensino médio, a de maior destaque são aquelas que se orientam para uma visão do ser humano em perspectivas sociais, políticas, culturais e históricas, principalmente com base no conceito de juventude abordado em sete dessas propostas.

Dayrell e Carrano (2013) são alguns dos autores que confrontam a visão de naturalização do jovem, caracterizada apenas por indicadores etários e biológicos. Do mesmo modo, apresentam uma perspectiva para além das análises estereotipadas do jovem brasileiro como problema social. Ao discutir as juventudes como categorias sociais que são estruturadas em um tempo e uma realidade social, podem-se compreender as necessidades, demandas e anseios que esse sujeito possui. Essa condição colabora para a escola repensar os direcionamentos de sua ação pedagógica, podendo, entre tantas opções, selecionar os conteúdos e os objetivos de aprendizagem com mais coerência. Isso proporciona uma possibilidade educativa que permite ao jovem brasileiro acessar conhecimentos de natureza escolar, plurais e seculares, possibilitam-lhe viver os seus cotidianos em plenitude.

A compreensão do ser jovem, nos documentos de Piauí (2013) e de São Paulo (2008), tem forte compreensão pelo viés maturacional. Para tanto, utilizam o termo adolescência, mas com valorizações das mudanças de ordem biopsicológica, como crescimento e

desenvolvimento pubertário, em que ocorrem alterações hormonais, redefinição da imagem corporal, culminação da separação/individualização com a família, estabelecimento de escala de valores, busca de grupos de identificação e assunção de funções sexuais auto-outorgadas (OSORIO, 1992; TIBA, 2005).

Especificamente no documento de São Paulo, há uma tentativa de aproximar as dimensões culturais e biológicas para ampliar o entendimento sobre o aluno do ensino médio:

Os alunos considerados nesta proposta têm, de modo geral, de 11 a 18 anos de idade. Valorizar o desenvolvimento de competências nesta fase da vida implica em ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais de que os alunos dispõem [...]. Ter entre 11 e 18 anos significa estar em uma fase peculiar da vida, localizada entre a infância e a idade adulta. Neste sentido, o jovem é aquele que deixou de ser criança e se prepara para tornar-se adulto. Trata-se de um momento complexo e contraditório, que deve orientar nossa proposta sobre o papel da escola nessa fase de vida (SÃO PAULO, 2008, p.13).

Calligaris (2000) utiliza o conceito de adolescência, porém o faz a partir de um ideal social constituído com base no modelo geracional estabelecido pelos adultos que, mesmo com suas variações sociais, têm em sua égide elementos de uma busca por liberdade, a qual surgiu como um dos grandes anseios ocidentais da modernidade. Nesse entrechoque de gerações, surge um mercado mediante a criação de signos de grupos (vestimentas e estilos visuais) incorporados de maneira mais ou menos legítima para uma representação de identidade que determina a própria afirmação, pois impõe a seus membros consumos de todas as naturezas comercializáveis, fazendo da adolescência negócio promissor.

A compreensão do aluno do ensino médio, sustentada por esses pressupostos teóricos das Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Humanas, colabora para ampliar as possibilidades de entendimento referentes a esse sujeito nessa etapa da educação básica, pois esse é o destinatário final de um projeto de escolarização que se encerra nesse ciclo. Essas concepções de aluno podem indicar e/ou influenciar o percurso constitutivo e estrutural dessas elaborações, determinando os objetivos e finalidades da Educação Física no ensino médio, os quais incidem sobre a seleção, organização e materialização de determinados conteúdos como saberes elementares da construção de um projeto de ensino-aprendizagem.

3.3.2 Objetivos e finalidades constituídas para a Educação Física: a partir dos documentos curriculares

Assim, sequencialmente, quando a análise se direciona para a categoria que envolve os objetivos e finalidades³⁰ educacionais assumidos por esses 12 documentos, é preciso compreender tais elementos como componentes estratégicos na constituição de um material que se pretenda curricular, pois eles estabelecem os rumos do lugar do ensino escolarizado que se busca alcançar.

O Quadro 9 sintetiza quais são os objetivos/finalidades que as propostas curriculares para a Educação Física de ensino médio assumem.

Quadro 09 – Objetivos e finalidades da Educação Física no ensino médio³¹

ESTADO	OBJETIVOS/FINALIDADES	
ALAGOAS	O objetivo da formação integral do estudante contribui para uma efetiva leitura crítica da realidade contextual. É necessário auxiliar o estudante a aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo	Indireto
DISTRITO FEDERAL	Possibilitar o uso e a compreensão das línguas e das linguagens em termos de esferas discursivas (didáticas, políticas, jornalísticas, artísticas, científicas, burocráticas), bem como legitimar sensibilidade, corpos, movimentos, percepções, sentimentos como importantes na construção de conhecimentos e no processo de aprendizagens	Indireto
GOIÁS	Não apresenta	
MATO GROSSO DO SUL	Deve oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, contextualizadas ao atendimento das demandas sociais e culturais da nossa região. Esse conjunto de manifestações é entendido para alguns autores como cultural corporal de movimento , sendo composto pelos jogos, esporte, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas como blocos de conteúdo	Indireto
MARANHÃO	A Educação Física deve ser um espaço dialético que contribua para a efetivação da aprendizagem, tendo um olhar atento para as fases de desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor dos estudantes, a fim de garantir a escolha adequada dos desdobramentos a serem realizados em cada ano da educação básica	Indireto
PERNAMBUCO	A Educação Física na escola deve ter por objetivo possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente, de refletir sobre esse conjunto que merece ser preservado e transmitido às novas gerações	Indireto
PIAUI	A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior.	Indireto
RIO DE JANEIRO	Identificar, reconhecer e valorizar as práticas corporais na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e da EJA, como possibilidade de ampliação da capacidade de pertencimento a grupos sociais e culturais, desenvolvendo uma atitude crítica e proativa e fazendo uso autônomo, criativo e responsável de sua prática pedagógica	Direto
RONDÔNIA	Preparar os jovens para uma participação política mais efetiva no que se refere à organização dos espaços e recursos públicos para atividade física, bem como perceber que os conhecimentos voltados à área da saúde devem ser enfatizados, possibilitando sujeitos capazes de agir na manutenção e promoção dela	Direto
SANTA CATARINA	Além disso, a Educação Física precisa estabelecer um diálogo com a cultura jovem e adulta e com a cultura infantil, que manifestam e produzem formas próprias de compreensão do mundo, que se expressam em manifestações de rua e em novas práticas corporais, na música; enfim, constituem espaços de formação e criação de cultura	Direto
SÃO PAULO	Em sintonia com os temas do nosso tempo e da vida dos alunos, amplia tanto os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento quanto as possibilidades de Se-Movimentar e dos significados/sentidos das experiências de Se-Movimentar no jogo, no esporte, na ginástica, na luta e na atividade rítmica, rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica	Direto
SERGIPE	Objetivo comum, que é proporcionar aos alunos o acesso a conhecimentos da cultura corporal do movimento, categorizada pelos PCNs (1997) em atividades rítmicas expressivas, jogos, ginástica, lutas, esportes e conhecimentos sobre o corpo	Direto

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos analisados

³⁰ Também não há consenso entre desígnios que se referem a objetivos e/ou finalidades.

³¹ Durante a análise, verificou-se que algumas elaborações não deixam evidente quais seriam os objetivos específicos das aprendizagens em Educação Física, sendo categorizadas como indiretas. Por outro lado, há documentos que apresentam, com clareza, os direcionamentos das aprendizagens em Educação Física.

Na categoria de análise, referente às finalidades³² propostas para a Educação Física, empreendeu-se a análise do modo como elas se aproximam ou se distanciam das compreensões de sujeitos e da seleção dos conteúdos de aprendizagem apresentados nos documentos analisados. A importância desse imbricamento relacional entre os códigos culturais dispostos nos currículos se deve:

Partindo do pressuposto de que os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento e na vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissoluvelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas, segundo Dewey (1967a, 1967b). O método não é meio para algum fim, mas parte de um sentido ampliado do conteúdo (SACRISTAN, 2000, p.41)

A nuvem de palavras fornece algumas pistas, por exemplo, a recorrência, mesmo que em caráter secundário, das palavras lazer, saúde e cultura, ou seja, a seleção e oferta dos conteúdos/temas em Educação Física deveriam propiciar ao aluno a experiência de movimento sistematizado que lhe possibilitasse vivenciar momentos de lazer e saúde, bem como ampliar o acesso ao patrimônio cultural por meio das práticas corporais como expressões culturais de um lugar.

Como sinalizado no Capítulo 3, as pesquisas sobre atividade física e saúde no ensino médio têm caráter de campo de pesquisa, e não de intervenção pedagógica. Essa lacuna poderia ser mais bem explorada no campo científico, no que se refere a proposições pedagógicas que dialoguem com o lugar social e cultural da atividade física na promoção da saúde, uma vez que alguns dos signos sociais que as práticas corporais trazem consigo, e os jovens se apropriam deles, relacionam-se com a representação de realização de atividade física regular e sistematicamente em prol de um comportamento saudável.

Dessa forma, faz-se relevante revisitar a BNCC, por sua natureza prescritiva que orientará os encaminhamentos educacionais, para formulação dos demais currículos das redes de ensino no Brasil. Apresenta-se a finalidade proposta para o componente Educação Física:

Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e

³²Etimologicamente, finalidade tem a ver com um fim a ser alcançado. No presente caso, compreende-se que seriam as aprendizagens (re)apropriadas pelos alunos ao término do ensino médio. Para Sacristan (2000), as finalidades do currículo somente ficam compreendidas quando se entendem as finalidades escolares em seus mais variados níveis de ensino. Assim, se a escola é um instrumento de socialização, o currículo deve também ser. Deve-se, portanto, compreender pluralidades quanto às finalidades que lhe são propostas.

de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018, p. 475)

Na literatura científica, outras produções se interessaram por compreender as finalidades educacionais propostas para a Educação Física como objeto de pesquisa.

Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 138) sugerem que

[...] a prática da Educação Física contribua para o desenvolvimento de adolescentes que dela fazem parte, permitindo que seja mais do que um simples jogo ou um momento de relaxamento e descontração como muitos afirmam, mas um espaço de construção de conhecimentos e significados.

Já Betti e Zuliani (2002, p. 76) consideram que

A Educação Física no Ensino Médio deve propiciar o atendimento desses novos interesses, e não reproduzir simplesmente o modelo anterior, ou seja, repetir, às vezes apenas de modo um pouco mais aprofundado, os conteúdos do programa de Educação Física dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetivo-social atingida pelos adolescentes. Tal dever não implica em perder de vista a finalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento. Pelo contrário, no Ensino Médio pode-se proporcionar ao aluno o usufruto dessa cultura, por meio das práticas que ele identifique como significativas para si próprio.

Araujo e Grunnenvaldt (2017) organizam os argumentos sobre a relevância da presença da Educação Física no currículo do ensino médio com base no art. 35 da LDBEN n.º 9.394/1996, que prevê sua obrigatoriedade. Todavia, incorrem no equívoco de desvalorizar as narrativas dos alunos que direcionam as finalidades desse componente curricular para a adoção de uma vida ativa e saudável, pois consideram que o coerente, provavelmente por suas convicções teóricas, seria a maior recorrência de elementos argumentativos voltados para a perspectiva da cultura corporal de movimento, cuja ênfase se assenta na concepção de formação cidadã do sujeito. Tal perspectiva leva à reflexão sobre o lugar em que os alunos estão se apropriando desse tipo de narrativa, uma vez que, nas aulas de Educação Física, esse tipo de conhecimento é secundarizado ou renegado. Assim, é preciso repensar os entendimentos sobre as finalidades da Educação Física assentados na dimensão cultural, pois a compreensão da importância e representação das práticas corporais para a aptidão física e o estilo de vida ativo

Organizadas pelo *software* em função de sua frequência, é possível perceber que a maior recorrência se concentrou entre as palavras conhecimento, curricular, Linguagens e movimento, condição que remete à inserção da Educação Física na área de Linguagens. Esse aspecto é justificado pela compreensão do movimento humano como construção sociocultural, capaz, inclusive, de constituir-se como receptor e emissor de sentidos comunicativos, para além da oralidade e escrita.

Os argumentos epistemológicos tecidos que têm justificado essa inserção, concomitantemente a Língua Estrangeira moderna, Língua Portuguesa, Artes, Literatura, têm suas origens nos PCNs (2000) para o ensino médio e nas OCMEMs (2006), cujos direcionamentos preconizam que as linguagens não sejam desenvolvidas apenas como formas de expressão e de comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores. Desse modo, deve-se atentar para não incorrer com o equívoco de restringir a compreensão epistemológica do movimento humano, objeto de ensino da Educação Física, destituindo as interfaces biopsicofisiológica³³ e sociocultural, ou mesmo considerando-as de modo concorrente e excludente.

As raízes dessas mudanças remetem à década de 1990, a partir da separação da educação profissional do ensino médio e de uma organização do currículo centrada em áreas de conhecimento e pautada na pedagogia das competências. Nos anos 2000, com o Decreto n.º 5.154/2004, o ensino médio deveria estar orientado para a formação de um sujeito omnilateral e, para tal, seria necessário que a interdisciplinaridade passasse a constituir-se como método e, com isso, essa etapa da escolarização passaria à condição de integrado, ou seja, cultura, pesquisa, trabalho e tecnologia assumiriam a base unitária de ensino (RAMOS, 2011).

A partir de 2008, essa concepção foi ampliada, mas para perspectivas inovadoras que orientassem uma finalidade ao ensino médio que articulasse formação geral, científica, tecnológica e cultural com conhecimentos técnico-experimentais. Os vocábulos principais na nuvem de palavras ressaltam a compreensão de percurso organizado e orientado de aprendizagens, de natureza escolar de um componente específico que um currículo pode propiciar. Para isso, deve-se atentar para o modo como os elementos objetivos ou finalidades

³³Inspirados no conceito bio-socio-psico-filosófico da Educação Física proposto por Marinho (1994) que buscou ampliar as compreensões do/sobre o ser humano em movimento a partir de subsídios integradores de áreas como Biologia, Psicologia, Antropologia, Sociologia e não somente das ciências médicas pelo viés anatômico-fisiológico.

são descritos, pois fornecem indícios de uma concepção de educação que se pretende materializar.

Assim, a Educação Física inserida na área de Linguagens deve propiciar ao aluno possibilidades de apropriação do movimento humano numa dimensão cultural e interdisciplinar (BRASIL, 2000, 2006). O entendimento do movimento humano como expressão de um determinado coletivo cultural pode contribuir para a constituição de um processo de escolarização amparado pelo entrecruzamento de uma finalidade educacional orientada para a compreensão do jovem brasileiro atual.

Em outras palavras, valorizar o movimento com base nessa perspectiva sociocultural pode contribuir para maior coerência na seleção, oferta e organização de percursos de aprendizagens em Educação Física que considerem as diferentes juventudes e seus interesses no que se refere às práticas corporais. No texto de apresentação dessas propostas, é possível ainda identificar as justificativas apresentadas para a realização do trabalho pedagógico subsidiado pela compreensão do movimento como linguagem corporal, pois expressam os aspectos multiculturais envoltos nas nuances corporais, possibilitando ao aluno a valorização do seu lugar cultural e acesso a outras possibilidades comunicativas nessa diversidade sociocultural em que a escola está inserida.

Ainda se deve propiciar ao aluno o estabelecimento de relações éticas e estéticas que envolvam as práticas corporais, de modo individual e coletivo. No entanto, esse percurso de aprendizagem interdisciplinar não é tarefa simples. Santos, Marcon e Trentin (2012) narram as dificuldades encontradas entre os professores de Educação Física e dos demais componentes curriculares para compreender o movimento humano nessa perspectiva e, conseqüentemente, as barreiras para selecionar e ofertar conteúdos e temáticas articulados com os sentidos educacionais dessa área.

Essas dificuldades também ficam expressas na composição assumida pela proposta do Distrito Federal que, em um primeiro momento, oferece essa possibilidade interdisciplinar no eixo multiletramentos, criatividade e movimento. Esse direcionamento é realizado no intuito de que os conteúdos em Educação Física e dos demais componentes curriculares sejam neutralizados em seus isolamentos e passem a ser articulados de maneira inter-relacionada. Porém, durante a análise, averigua-se que as descrições dos conteúdos ainda são organizadas de modo fragmentado. Por exemplo, no primeiro ano, o aluno deverá aprender leitura e declamação de poesias; no item seguinte, modalidades esportivas; e, posteriormente, elementos

do patrimônio cultural, material e imaterial. Ou seja, nota-se que os conteúdos a serem ensinados continuam sendo ofertados de modo isolado e não articulados de forma interdisciplinar na área das Linguagens e também em outras áreas, dadas as nuances epistemológicas que marcam a compreensão do movimento humano no âmbito da Educação Física.

Essa recorrência, a partir da compreensão do movimento como linguagens, expressa pelos documentos, indica um consenso paradoxal, em que os saberes compartilhados pela Educação Física estão subsidiados pela matriz epistemológica da cultura corporal, cultura corporal de movimento ou pela teoria do “se movimentar”. O primeiro termo aparece nas propostas de Pernambuco, Rondônia e Santa Catarina, como exemplificado na descrição a seguir:

A cultura corporal deve ser ensinada e aprendida pelos estudantes na dimensão do saber (tentar) fazer, mas também deve incluir o agir e o saber sobre esses conteúdos. Isso significa vivenciar as práticas corporais e refletir sobre suas relações com o mundo, a cultura, a política, a economia e a sociedade em geral (PERNAMBUCO, 2013, p.27).

As proposições de Alagoas, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Rio de Janeiro e Sergipe se orientam na direção da cultura corporal de movimento, como pode ser percebido abaixo:

A Educação Física Escolar deve ter tratamento metodológico específico considerando a natureza eminentemente procedimental de suas práticas como objeto de ensino. Assim, o professor na interlocução com os estudantes deve considerar: · três eixos motivacionais para o ensino e a aprendizagem da cultura corporal de movimento: (1) a resolução de problemas; (2) o exercício de soluções por prazer funcional e de manutenção; e, (3) a inserção nos grupos de referência sócia (ALAGOAS, 2014, p. 174).

Já o “se-movimentar” norteia a proposta de São Paulo:

Assim, pode-se definir o ‘Se Movimentar’ como a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/ conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos. Ora, a educação escolarizada visa a aumentar o repertório dos alunos, influir em suas vidas, mobilizar seus desejos e potencialidades, possibilitando a tomada de consciência de suas vinculações socioculturais (SÃO PAULO, 2013, p. 43).

Por fim, o Distrito Federal, Piauí e Goiás não delimitam tais especificidades de conhecimento. O primeiro estado manteve a condição de descrição integrada no campo da Linguagem, sem especificar as teorias ou conceitos que balizam a compreensão de movimento humano. O segundo estado descreve os conteúdos a serem compartilhados, no campo específico

do componente, sem com isso contextualizar a matriz teórica em que se fundamenta. No último estado são ausentes as diretrizes voltadas para o componente curricular Educação Física.

A recorrência desses vocábulos e os sentidos que eles evocam são resultantes das vozes que se constituíram autorizadas para apresentar referências didático-pedagógicas que subsidiaram os caminhos para onde esses documentos devem indicar. A cultura corporal para Soares et al. (1992, 2012, p. 38),³⁴ é entendida como “[...] o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no transcurso da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica [...]”. Acrescentam que “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade” (SOARES et al., 1992, 2012, p. 62). Já em relação ao termo cultura corporal de movimento, “[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo sendo capaz de agir como agente constituinte e construtor de cultura, mas também possibilitado por ela” [é Linguagens específica] “mas que, enquanto cultura, habita o mundo do simbólico” (BRACHT, 1999, p. 45).³⁵ Condição que pode ser confirmada nos indícios deixados na proposta de Pernambuco:

O presente documento é fundamentado na concepção Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012). Tal fundamentação baseia-se na compreensão de que os documentos elaborados historicamente para a Educação Física em Pernambuco são inspirados essencialmente nesse paradigma. E também porque essa perspectiva é aquela que mais avançou na sistematização e no trato do conhecimento da Educação Física em escolas brasileiras³⁶ (PERNAMBUCO, 2013, p. 24).

O “se-movimentar” tem, em sua gênese, o entendimento de cultura de movimento que pode ser compreendida como todas essas atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades ligadas ao mundo do “se-movimentar” humano: as danças, lutas,

³⁴Mesmo se constituindo como obra distinta, a materialidade textual, cuja teorização gira em torno da cultura corporal, em uma perspectiva histórico social, permanece em ambas. As pistas deixadas que poderiam pressupor o repensar, avançar e/ou consolidar das questões epistemológicas lançadas pelos autores em 1992, que eles consideram ser parte de uma “nova síntese” para a Educação Física, são percebidas apenas nas narrativas dos depoimentos que eles apresentam no posfácio do livro. Todavia, em alguns momentos, os argumentos utilizados pelos autores estão mais centrados na justificativa que os levou a elaborar tal obra naquele contexto social e histórico, do que em apresentar elementos que reafirmariam a importância dessa mesma obra, no que se refere à manutenção das bases epistemológicas, inclusive nas práticas e fazeres dos seis autores, ao longo dos 20 anos que separam uma obra da outra.

³⁵Esse autor também é um dos integrantes do livro *Metodologia do ensino da educação física*, porém apresenta em sua definição o acréscimo do termo movimento. Souza Jr. et al. (2011), ao entrevistarem o autor, dizem que, independentemente do termo, o conceito de cultura é que deveria possuir maior peso.

³⁶A última descrição apresentada no documento deve ser analisada com certo cuidado, pois ainda não há apontamentos sólidos na literatura científica que confirmem tal proposição.

ginásticas, brincadeiras (KUNZ, 1994). A concepção dialógica do movimento humano procura um entendimento não mecânico dele. Essa teoria se orienta para a relação entre ser humano e mundo por meio da ação, que corresponde exatamente ao diálogo que o ser humano desenvolve com o mundo em seu “se-movimentar” (KUNZ, 2000). Esse “se-movimentar”, como a imbricação entre pensar e falar, é uma das múltiplas formas nas quais a unidade primordial do ser humano com o mundo se manifesta (ARAÚJO et al., 2010, p. 6). Na proposta de São Paulo, pistas dessa referência podem ser encontradas na nota de rodapé³⁷ do referido documento que recomenda a leitura da obra do autor da teoria.

Consensuais, mas paradoxais devem ser consideradas as limitações que cercam a compreensão da Educação Física exclusivamente como linguagens, pois o movimento humano não pode ser compreendido em sua totalidade, negligenciando e silenciando a dimensão biofisiológica, inclusive como referência para a construção dos percursos de aprendizagem e também como saber a ser compartilhado no âmbito escolar. Dessa forma, as fontes analisadas expressam elementos e indicadores apresentados principalmente por meio dos conteúdos a serem compartilhados que possuem elementos dessa natureza, por exemplo: ensinar as estruturas do sistema musculoesquelético – tipos de lesões – alterações fisiológicas decorrentes do exercício. Pressupostos que podem ser percebidos na recorrência, mesmo que de modo secundário, nos vocábulos *físico*, *biológico*, *prático* e *corporal*, como podem ser mais bem observados no item de Matriz Disciplinar na proposta do Piauí:

Conhecimentos sobre saúde - Obesidade - a) Conceito b) Causas c) Obesidade infantil d) Medidas de prevenção e) Contribuição da atividade física sistematizada na prevenção e no tratamento f) Consequências: - Na formação do esqueleto humano - No funcionamento do organismo, especialmente no sistema cardiovascular; - Na qualidade de vida (PIAÚÍ, 2013, p. 42,).

Por outro lado, ao analisar vocábulos, como *estudantes*, *homem*, *diferente* e *cidadão*, em sua recorrência secundária e terciária, sinaliza a valorização das atividades pedagógicas em detrimento da compreensão de formação de sujeito que se espera desse projeto de escolarização, confirmando, assim, a fragilidade em articular uma compreensão inicial de sujeito do processo de ensino. Essa condição apresenta certa dissonância, uma vez que a definição de objetivos e finalidades é desenvolvida para alguém, no caso o estudante, do ensino médio. Entretanto, como o sinalizado no Quadro 8, não há consenso quanto ao entendimento desse sujeito. Com isso,

³⁷Para mais detalhes, ver: KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994; KUNZ, E. *Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física?* In: KUNZ, E; TREBELS, A.H. *Educação física crítico-emancipatória*. Ijuí:Unijuí, 2006. p.11-22.

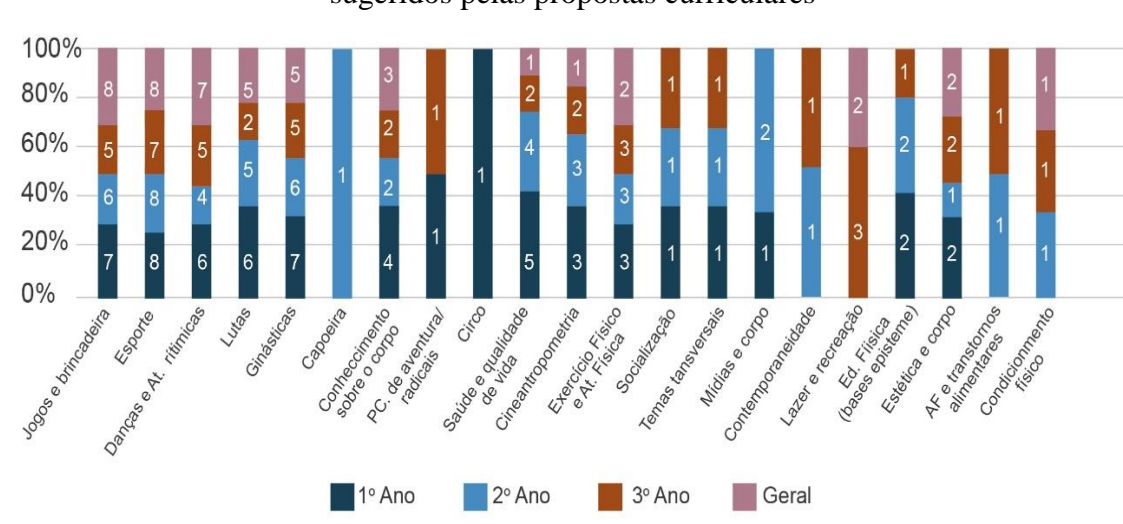
ficam comprometidos os objetivos e finalidades da Educação Física no currículo dessa etapa de ensino, dada a imprecisão do destinatário do processo.

A análise de bases indiciárias que tem buscado entender como os códigos curriculares, mediante a compreensão de sujeitos, incidem sobre as finalidades do ato educativo, as quais se fazem dispostas na composição de uma proposição didático-metodológica. Esse percurso estaria incompleto se não considerasse os saberes próprios da Educação Física a serem selecionados, ofertados, sistematizados e compartilhados no espaço e tempo da escola, aula a aula, durante os anos do ensino médio que desenvolveriam a função de fornecer os conhecimentos necessários para a formação do aluno.

A nuvem de palavras, (ver Figura 1) também apresenta indícios iniciais dos conteúdos de aprendizagem compartilhados pela Educação Física, pois destacam-se, de modo secundário, os vocábulos corpo, esporte, jogo, luta e ginástica.

A fim de ampliar a análise, foi desenvolvido o Gráfico 15 que contribui para elucidar essa questão:

Gráfico 15 – Recorrência dos temas e conteúdos ³⁸ a serem ensinados no ensino médio sugeridos pelas propostas curriculares



Fonte: Elaborada pelo autor.

Diante da relevância e abrangência envoltas nesses elementos, fez-se necessário desenvolver, mediante o uso do *Iramuteq*, uma nuvem de palavras específicas para conteúdos e temas.

³⁸Também não houve consenso nos documentos analisados quanto à terminologia empregada para designar os bens culturais a serem compartilhados pela Educação Física durante os anos de ensino médio.

Esse indicador se confirma também na produção científica do campo da Educação Física, conforme sinalizam Matos et al. (2013), ao analisarem 146 artigos em 14 periódicos da área:

Dos trabalhos analisados, 42 tratam sobre Esportes (29%), 32 sobre Jogos e Brincadeiras (22%), 25 Danças (17%), 16 Ginásticas (11%), 4 Capoeiras (3%), 3 Lutas (2%) e 24 abordam Vários Conteúdos (16%). Intitulamos como Vários Conteúdos aqueles artigos que abordam dois ou mais conteúdos, assim como aqueles que tratam sobre a sua natureza e sistematização nos ciclos de aprendizagem (MATOS et al., 2014, p.131).

A elaboração desses documentos tem sido justificada para constituir-se, também, como ferramenta de auxílio dos professores inclusive para colaborar na organização e distribuição didática dos conteúdos. Porém, contraditoriamente, eles confirmam certas dificuldades da área, por exemplo, a recorrência expressiva do vocábulo *esporte* significa que, no conteúdo textual desses documentos curriculares, essa prática corporal tem ocupado um lugar de centralidade, como pode ser observado na proposta de Santa Catarina (2011, p. 219): “[...] com base neste pensar que os temas **jogo** e **esporte** serão abordados constituindo-se numa influência basilar para os demais – ginástica e dança – que também integram a ação educativa exercida pela Educação Física no âmbito escolar”.

Cenário que pode ser articulado com uma tríplice compreensão analítica: o primeiro relaciona-se com a produção no campo científico sobre os conteúdos de ensino da Educação Física em que o esporte tem sido o mais recorrente (MATOS et al., 2013); no segundo momento, o próprio campo concentra-se em denunciar a prática do professor que apresenta de modo constante os conteúdos esportivos no contexto de suas aulas; e o terceiro movimento refere-se ao lugar assumido por esse conteúdo no âmbito das elaborações curriculares, que se constitui de modo destacado, como averiguado na Figura 2, na materialidade textual das fontes. Dessa forma, não seria mais relevante desenvolver estudos que articulem o lugar assumido pelo esporte em suas variadas ressonâncias representativas e os modos como permeia os espaços/tempos da Educação Física?

Essa recorrência também sinaliza de modo implícito um dos grandes desafios da Educação Física, a sistematização dos conteúdos e das práticas pedagógicas. Verificam-se dificuldades de oportunizar experiências de aprendizagem que não sejam repetitivas e estejam conectadas entre as trajetórias de escolarização, pois acredita-se que alguns conteúdos foram apresentados anteriormente e servirão de base para outros próprios do ensino médio, indicando, assim, que se devem proporcionar progressões, horizontais e verticais, em termos de

oportunização de acesso a determinados conhecimentos ao longo dos três anos de ensino médio e durante as etapas anteriores, pois

A interrogação que coloca o currículo concebido como experiências de aprendizagem que os alunos recebem é garantir a continuidade das mesmas e definir uma linha de progresso ordenado para o saber sistematizado, que continua sendo necessário; algo que está bastante obstaculizado por uma instituição que proporciona saberes entrecortados e justapostos arbitrariamente (SACRISTAN, 2000, p. 43).

A especificidade dessa fase da escolarização, por assumir o lugar de última da educação básica, traz consigo a premissa de aprendizagens que foram sendo, de modo longitudinal, estruturadas ou esquecidas entre as etapas anteriores, o que não significa considerar a inexistência de aprendizagens próprias do ensino médio. Todavia, é preciso questionar em que medida as ausências e/ou constituições estabelecem relações de continuidade entre uma etapa e outra, a ponto de fornecer suportes ou fragilidades de aprendizagens dado o modo como os saberes foram sendo apropriados.

Oliveira (2004) e Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008), por exemplo, apresentam experiências de sistematização nessa etapa, levando em consideração as características dos estudantes e as representações que a escola, de modo geral, possuem em relação à Educação Física, na proposição de ações sistematizadas. Para tanto, optam por metodologias de coparticipação entre estudantes, alunos e escola, na seleção e oferta dos conteúdos em Educação Física, descentralizando as atividades propostas somente por esportes.

Os documentos curriculares analisados são expressões do currículo prescrito (SACRISTAN, 2000) e, como tal, não podem ser entendidos como um tratado pedagógico e/ou um guia didático para dizer o quê, quando e onde deve ser ensinado. Por outro lado, ao compreender a sistematização como estrutura organizadora de intenções para a materialização das finalidades educativas, devem-se considerar certos pressupostos.

O primeiro deles refere-se à configuração temporal da educação básica, a qual é dividida em quatro etapas, com duração de catorze anos, dos quais três anos são dedicados ao ensino médio que, por sua vez, deveria apresentar particularidades em relação ao projeto de escolarização e às outras etapas. Somente para a Educação Física, nessa etapa, são ofertadas duas aulas por semana, totalizando aproximadamente 210 aulas.

Outro aspecto a ser considerado relaciona-se ao desenvolvimento humano. As estruturas de crescimento e maturação se relacionam com aspectos socioculturais na formação desse sujeito. Ou seja: quais são as características biopsicofisiológicas que os adolescentes

apresentam? Elas interferem no modo como o sujeito se relaciona com os saberes das práticas corporais? Por outro lado, é preciso compreender as informações socioculturais inscritas nas juventudes brasileiras, pois os lugares culturais de onde esses jovens vêm dizem muito sobre quem eles são, inclusive da oportunização de determinadas experiências com as práticas corporais.

Também não se pode esquecer que as práticas corporais (lutas, danças, jogos, brincadeiras, esportes e ginásticas, para citar aquelas de maior recorrência nas análises textuais) constituem saberes específicos expressos por elementos históricos, culturais, normativos, técnicos, táticos e biofisiológicos. Sendo assim, se a sistematização não deve ser associada à normatização dos fazeres do professor, ela deve colaborar na organização, distribuição e sequenciamento da oferta e seleção desses saberes a serem apresentados e compartilhados com os alunos, considerando seu desenvolvimento cultural e biofisiológico, bem como o período cronológico de três anos de ensino médio. Ou seja: quais conhecimentos deverão ser compartilhados no primeiro ano? Eles fornecerão base para outras aprendizagens dos anos seguintes? Quais saberes serão repetidos? Quais complexidades serão introduzidas? Haverá ensino de novos conhecimentos?

Essas são algumas indagações que acompanham os fazeres dos professores, entre eles, o de Educação Física, com relação aos critérios e princípios utilizados para empregar as ações pedagógicas de modo sistematizado. Rosário e Darido (2005), a partir da escuta de seis professores experientes, de Rio Claro/SP e Santa Gertrudes/SP, puderam perceber que a sistematização é realizada por eles a partir da tentativa, erro, reflexões e experiências em suas trajetórias docentes, considerando a distribuição por bimestres, mas com poucas variações entre os anos e baixa diversidade entre os conteúdos ensinados. Contextualizam, ainda, as relações de livro didático como possibilidade de auxílio e contribuição nos fazeres desses professores diante das dificuldades encontradas.

Matos (2013), também em diálogo com professores do Espírito Santo, acena para a recorrência sobre a distribuição dos conteúdos ao longo dos anos da educação básica da seguinte forma:

As brincadeiras (57%) e jogos (36%) são aqueles que possuem maior representatividade numérica; do 1º ao 5º ano, esses mesmos conteúdos são privilegiados, no entanto com prevalência dos jogos (78%) em relação às brincadeiras (65%). Do 6º ao 9º ano, os esportes (90%) e os jogos (54%) se apresentam com relevância quantitativa, assim como ocorre com aqueles conteúdos indicados no ensino médio: o esporte (85%) e os jogos (46%) dentre os de maior impacto numérico. Em termos percentuais, a dança (39%) é elencada de modo significativo do 6º ao 9º ano (MATOS, 2013, p. 63).

Especificamente em relação ao ensino médio capixaba, os resultados apontam para o ensino da ginástica (37%), lutas (21%) e os temas relacionados com a alimentação (7%), atividade física e saúde (23%) e drogas (2%) (MATOS, 2013). Porém, ao empreender esse tipo de análise, a autora colabora para apresentar um panorama diferente sobre a monoculturização do ensino dos conteúdos nas aulas de Educação Física, pois percebe-se a recorrência das práticas da dança, ginástica, lutas, capoeira, jogos, brincadeiras e os esportes

As propostas analisadas também cumpririam esse papel de colaborar nos percursos de produção dos critérios de sistematização a serem empregados nas aulas de Educação Física. Esses documentos apresentam possibilidades distintas de sistematização em caráter vertical e horizontal. O documento do Piauí, por exemplo, parte das questões biométricas e considera o tema cultura corporal, introduzindo variações e acréscimos no que será ofertado por esses conteúdos ao longo do ensino médio. Como exemplo, no item *o que deverá ser ensinado* a partir do atletismo, prescreve-se que, no primeiro ano, o aluno deverá aprender corridas e saltos; no segundo, corridas de 1.000, 1.500, 3.000 metros arremesso de peso, lançamento do disco e dardo; e, no terceiro, corridas de minimaratona, maratona e lançamento de martelo, além de corridas de rua e salto em altura. Conforme pode ser percebido, ao realizar essa opção de composição didática, incorre-se no risco de sobreposição e acúmulo de conteúdos, ou mesmo apresentação superficializada e genérica dele. Ainda se renegam, ou não se consideram, as aprendizagens que deveriam ser oferecidas aos alunos nas etapas anteriores. Esse aspecto nos leva a indagar sobre a descontinuidade e desarticulação existentes, de modo longitudinal, entre as etapas da educação básica que, por sua vez, remetem à reflexão sobre as aprendizagens dos conteúdos em Educação Física que seriam específicas do ensino médio.

Sergipe apresenta direcionamentos da aprendizagem voltada para o conhecimento sobre o uso do exercício físico e da aptidão física para a qualidade de vida. Porém, nesse processo de sistematização, as competências gerais são mantidas ao longo dos três anos e a variação ocorre nas habilidades e conteúdos. No primeiro ano, o conteúdo “esporte e qualidade de vida”; no segundo, “o esporte e a relação com a mídia”; e, no terceiro, “ética no esporte e violência no esporte”.

A proposta de Rondônia propõe eixos temáticos, como “práticas corporais” e “estética das múltiplas linguagens”. Desdobra-se em competências que ampliam a perspectiva das linguagens e atribuem os termos linguagens corporais, linguagens corporais na sociedade, linguagens corporais para saúde coletiva, que se articulam em habilidades ao longo dos anos. Pernambuco, com o termo expectativa de aprendizagens articulado a desenvolvimento –

representações, generalizações, regularidades e ciclos: identificação, sistematização, ampliação, aprofundamento – fornece indicativos para os professores sistematizar suas aulas ao longo dos anos do ensino médio.

A proposta do Distrito Federal, mediante a consideração integrada dos componentes curriculares na área das Linguagens, prescreve, como sugestões de ensino, conteúdos relacionados com a Educação Física, Arte e a Português, tendo por referência o eixo multiletramento, criatividade e movimento. Assim, integram-se os conteúdos, como leitura e declamação de poemas, modalidades esportivas, ambas no primeiro ano. Quando se avança para os anos subsequentes, na tentativa de perceber progressões de ensino, isso não fica nítido, pois outros conteúdos são privilegiados, como jogos cooperativos e construção do júri.

Todavia, não contextualizam os sentidos e pressupostos de escolhas e seleção desses conteúdos nessa intenção de articulação pedagógica entre as áreas, condição que dificulta a compreensão das finalidades interdisciplinares que envolvem a área de Linguagens no ensino médio, o que incide sobre a sistematização ao longo dos três anos, uma vez que a dificuldade na estruturação dos conteúdos específicos pelos componentes curriculares permanece no processo didático que envolve o diálogo interno na área.

Durante as análises, foi possível verificar que algumas propostas não estabelecem possibilidade de sistematizar esses conteúdos em termos de progressão e/ou distinção didática entre os três anos. Assim, optam por apresentar os conteúdos como possibilidades de ensino de modo isolado ou bem superficial.

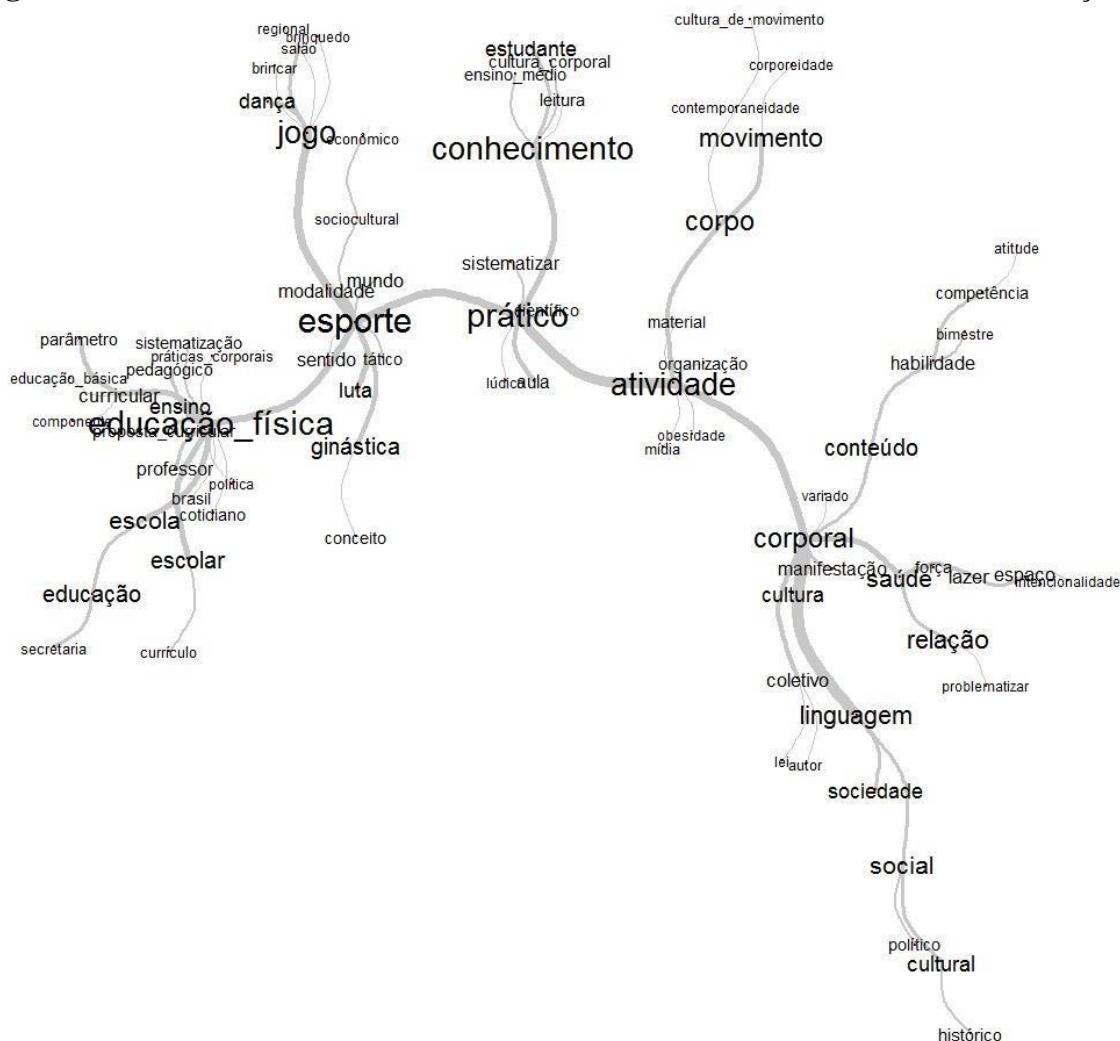
Por exemplo, a proposta de Santa Catarina apresenta como peculiaridade o fato de considerar que os conteúdos *jogo* e *esporte* são os elementos basilares para os demais conteúdos; entretanto não indica como esse desdobramento pode vir a ocorrer ao longo dos três anos. Essa escolha, segundo os autores da proposta, deve-se à baixa produção bibliográfica no que se refere aos temas *ginástica* e *dança* na perspectiva histórico-cultural.³⁹ Do mesmo modo, eles não sinalizam outras práticas corporais, como as lutas, a capoeira ou práticas corporais próprias de Santa Catarina como conhecimentos a serem compartilhados nessa etapa de ensino com o jovem desse Estado.

³⁹A Educação Física Escolar, por ser parte do conhecimento historicamente produzido, acumulado e transmitido às novas gerações, deve reunir o que for mais significativo ligado ao movimento humano, para ser vivida, compreendida e, via reelaboração, contribuir na formação do cidadão. Esse componente curricular, portanto, é um direito de todos que passam pela escola. Com base nesse entendimento, alguns fatores devem ser mais bem considerados para consubstanciar tal intenção de formação, por meio da ação pedagógica (SANTA CATARINA, 2014, p. 219).

3.3.4 Como os documentos curriculares articulam a compreensão de sujeitos, finalidades/objetivos e conteúdos em Educação Física?

A fim de analisar o tipo de relação existente entre sujeitos, objetivos/finalidades e conteúdos/temas, desenvolveu-se, por meio do uso do *Iramuteq R*, um grafo de palavras assim expresso:

Figura 3 – Grafo de análise de similitude da recorrência dos vocábulos e suas articulações



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao empreender a análise do lado esquerdo para o direito, as palavras *Educação Física*, *esporte*, *prático* e *corporal* podem ser consideradas o tronco central das propostas curriculares, e as palavras derivadas são os galhos que, ao serem analisados de modo correlacional, sinalizam que o lugar da Educação Física (cotidiano, professor, educação, currículo) no contexto do ensino médio, como componente curricular, possui certo consenso quanto à sua presença. Porém deve-se repensar os seus modos de operar com os saberes/fazeres próprios dela, sendo o primeiro deles a diversificação dos conteúdos a partir do esporte (ginástica, jogo, dança, por

exemplo). Subsequentemente, deve compreender o tipo de conhecimento que ela compartilha, cuja especificidade se assenta na oportunização das práticas corporais, porém para além da experimentação, ou seja, deve ser de modo *sistematizado*, cujas finalidades, com certo consenso entre os documentos, estejam conectadas de modo interdisciplinar na área das Linguagens, mas não se deve secundarizar ou silenciar a dimensão físico-corpórea, pois a relação entre saúde e cultura se constitui como saberes complementares, e não concorrentes, que podem indicar finalidades possíveis para esse componente curricular inserido nessa etapa da educação básica.

A proposta de Rondônia é exemplo significativo desse pressuposto:

Trata-se de ampliar as vivências corporais em sua plenitude. Aqui será possível a utilização dos esportes danças, jogos, lutas, ginásticas e manifestações contemporâneas como a Ginástica de Academia e Treinamentos de Força como subsídios para esta ampliação. No Ensino Médio, itens da ação motora deixam de ser um fim, para tornar-se um meio da prática de atividades físicas. Não será necessário o alunado realizar com a máxima eficiência uma habilidade fundamental do esporte, ou uma técnica perfeita da dança, muito menos realizar com exatidão os golpes das lutas estudadas, mas sim, conhecer as principais oportunidades, possibilidades e maneiras seguras de realizá-las para direcionar-se como indivíduo ativo, conhecedor dos benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais que estes instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura nos proporcionam (RONDONIA, 2013, p. 102).

Os vocábulos *esporte, prático, corporal, linguagens e atividade*, como elementos que assumem a centralidade articuladora entre os grifos, confirmam o caráter secundário assumido pela compreensão de sujeito do projeto de escolarização, expresso timidamente pela palavra *estudante*, bem como as finalidades da Educação Física, sutilmente representada nas palavras *intencionalidade, saúde, lazer e sociocultural*.

Nove propostas assumem o conceito de cultura corporal de movimento, ou seja, consideram que os saberes compartilhados pela Educação Física – jogo, dança, lutas, ginásticas, esportes - devem ser compreendidos a partir da perspectiva sociocultural do movimento humano, o que justificaria a permanência desse componente curricular na área de Linguagens.

Entretanto, nota-se um distanciamento e dificuldades significativas em algumas propostas que buscaram selecionar e ofertar determinados conteúdos, mas não se preocuparam com as finalidades que eles cumpririam ao longo do processo de escolarização, para que esse sentido de educação fosse materializado. Identifica-se certa dificuldade na organização curricular pelas áreas de conhecimento, pois os conteúdos ainda são ofertados de modo fragmentado e as ações educacionais assumem dissonâncias isoladas, ao invés de adotar contornos interdisciplinares.

A recorrência das palavras também pode indicar silenciamentos e negligências apresentados por essas propostas. Uma dessas questões refere-se às práticas avaliativas. Nenhum dos documentos analisados insere a avaliação na Educação Física como parte dos saberes/fazer do currículo desse componente. Esse aspecto se constitui contraditório, uma vez que principalmente os documentos compreendidos como caixa de utensílios apresentam em sua constituição, ferramentas para auxiliar o professor em situação de ensino, alternando entre as possibilidades do que ensinar e como ensinar, mas se esquecem das práticas avaliativas. Com isso, negligenciam um dos temas sinalizados na literatura científica como tensional e conflituoso no campo da Educação Física escolar. Santos (2015) e Santos et al. (2014) têm sinalizado para essa lacuna na produção científica que perspectiva sobre as possibilidades avaliativas que os professores desenvolvem no cotidiano de suas aulas e as dificuldades envolvidas na inserção desse fazer na constituição do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é imprescindível situar o ensino médio e as aprendizagens propostas para essa etapa em diálogo com as fases anteriores, pois os distanciamentos entre as categorias analisadas não são exclusivos desse momento da escolarização. Pode-se inferir que as ausências ou as experiências de aprendizagem produzidas ao longo da educação infantil e do ensino fundamental têm reverberações no ensino médio. Dessa forma, é preciso delimitar claramente quais são as finalidades do projeto de escolarização existente nas redes e, por conseguinte, as responsabilidades de cada etapa e dos saberes da Educação Física nesse processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, faz-se imperiosa a necessidade de se verificar as maneiras pelas quais essas propostas estão sendo consumidas e materializadas pelos professores de Educação Física no cotidiano escolar do ensino médio, uma vez que esses documentos são expressões de um currículo prescrito sobre o projeto de escolarização brasileiro.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas didático-metodológicas em Educação Física para o ensino médio analisadas têm-se constituído como documentos significativos para se compreender certos indícios sociopolíticos de um projeto de escolarização brasileiro. Elas partem, em sua maioria, de um entendimento de sujeito dessa etapa de ensino nas perspectivas social, histórica e cultural, principalmente com base no termo *juventudes*. Fundamentadas nesse entendimento, as propostas em maior ou menor grau estruturam seus objetivos de aprendizagem, porém

apresentam dificuldades em articular os conteúdos, bem como sua oferta, seleção, progressão e compartilhamento para tais fins.

Contraditoriamente, essa compreensão não se materializa, por exemplo, como indicador de estratégia didático-pedagógica para oferta, seleção e organização dos conteúdos/temas ao longo dos três anos de ensino médio, pois, em nenhum dos documentos analisados, abre-se espaço para ações de coparticipação e escolha dos alunos do quê, quando e como será ensinado, aspecto que dificulta uma das características dos jovens atuais: o protagonismo.

Nos documentos, não é possível identificar proposições quanto à oportunização de experiências de aprendizagem ou seleção dos conteúdos que estejam em consonância com o lugar cultural da escola, ou seja, as propostas poderiam manter os encaminhamentos prescritivos, sem com isso desconsiderar as práticas corporais que são produzidas e praticadas nos diferentes contextos socioculturais de que a escola e os jovens fazem parte.

Matos (2013) sinaliza a necessidade de estudos que articulem propostas didático-pedagógicas de sistematização, que estejam orientadas em torno do que e quando ensinar, mas também que possibilitem ao professor organizar a progressão dos conteúdos de modo horizontal e vertical para além das uniformizações, compreendendo as orientações prescritivas também como possibilidades ao fazer docente. Essa perspectiva de sistematização deve dialogar com a atividade docente e o contexto no qual a escola está inserida.

A condição cultural na qual as práticas corporais estão envoltas caminham em direções para além do prescrito nos livros didáticos e documentos curriculares, sem com isso negá-las. O que se pretende é congregamento, pois não se pode desconsiderar também os modos particulares como um determinado grupo atribui valores socioculturais a essas práticas, que são atravessadas pelos valores econômicos, políticos e seculares que envolvem a configuração social vivida, em caráter universal, mas também sem se afastar das teias locais.

Em outras palavras, a análise procedeu sobre o currículo prescrito. Com isso, fazem-se relevantes empreendimentos científicos para o currículo em ação, pois esses documentos curriculares prescrevem ações didático-pedagógicas para as quais os professores empreenderão estratégias e táticas de moldagem para sua aplicação, silenciamento e/ou variações conforme seus cotidianos pedagógicos.

CAPÍTULO 4

NETNOGRAFIA DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

4.1 INTRODUÇÃO

Os desígnios sociopolíticos sinalizados nos Capítulos 2 e 3, no contexto escolarizado, permanecem em constante movimento, fato confirmado em 22 de setembro de 2016, quando o ministro da Educação, Mendonça Filho, envia ao Congresso Nacional, por meio da Medida Provisória n.º 746, um plano de reforma do ensino médio brasileiro, cuja estrutura central girava em torno da composição curricular dessa etapa da educação básica. Nessa versão encaminhada, os componentes curriculares seriam reorganizados e distribuídos em itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Com isso, a partir de um ano e meio de ensino médio cursado, os alunos escolheriam um desses itinerários para concluir esse percurso de formação.

Na sequência, houve uma série de desdobramentos referentes ao envio dessa MP, entre os quais se pode destacar a ocupação das escolas de ensino médio em todo o Brasil, em outubro de 2016, cujos argumentos de legitimação estavam pautados na resistência contra essa medida provisória e na PEC n.º 241.⁴⁰ Já em novembro desse mesmo ano, o Congresso organiza a Comissão Mista para discutir, alterar e aprovar tal medida. Subsequentemente às alterações da Câmara, o texto seguiu para a aprovação pelo Senado em dezembro de 2016, finalizando a tramitação na esfera legislativa, para que, em 16 de fevereiro de 2017, fosse sancionado pelo presidente, tornando-se um projeto de lei.




Inicialmente, no desenho estrutural proposto, apenas os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Inglês seriam obrigatórios nos três anos de ensino médio, enquanto os outros estariam pulverizados nos demais itinerários formativos. Dessa maneira, disciplinas como Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física passariam à condição de não obrigatórias. Todavia, o texto final, que altera a LDB n.º 9.394/1996 e colabora na subtração das Diretrizes Curriculares Nacionais, manteve a Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia como componentes curriculares obrigatórios, mas deixou sem orientação as principais questões

⁴⁰Transformada na Emenda Constitucional n.º 95/2016, que limita e congela os gastos do Governo Federal a partir dos indicadores da inflação.

no que se refere à estrutura, oferta e compartilhamento desses componentes, que deverão ser ofertados em um dos cinco itinerários formativos, a cargo das definições que serão estabelecidas com a implantação da Base Nacional Curricular Comum.⁴¹

Essas alterações foram as fagulhas para desencadear uma série de manifestações, quase instantâneas, de entidades, tais como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 23 de setembro; a Associação Nacional de História (Anpuh) em 26 de setembro; e o Conselho Nacional de Educação Física (Confef) em 28 de setembro.

Diante desse contexto, cujas mudanças têm sido veementes, novas discussões necessitam ser realizadas nas esferas civil, política e científica, no intuito de acompanhar os possíveis desdobramentos de tais ações. Porém, no campo científico, ao que tudo indica, elas estão acontecendo de modo tímido e em ritmo dissonante com o lócus temporal transcorrido, uma vez que, em pesquisa ao www.scielo.br, utilizando os descritores ensino médio, reforma do ensino médio, “mp” ensino médio, apenas quatro resultados foram encontrados, os quais estavam alocados em um número especial da revista *Educação e Sociedade*.⁴² No www.scholar.google.com.br, 96 resultados foram gerados, dos quais o artigo mais próximo de 22 de setembro de 2016 foi o editorial do volume 19 da revista *Pensar a Prática*, no último triênio daquele ano.


Paralelamente, as principais mídias sociais brasileiras “quebraram a internet”,⁴³ com diferentes postagens que se referiam a essas alterações, seja por textos curtos via #⁴⁴ vinculados no www.twitter.com.br, , seja via imagem, como no www.instagram.com: , vídeos postados no www.youtube.br , seja por meio da junção dos três signos: textos, vídeos e

⁴¹A última versão entregue pelo MEC, em abril de 2018, apresentou maiores estruturas em relação aos direcionamentos para área de Matemática e Linguagens, em específico o componente curricular Língua Portuguesa. Com isso, as demais áreas e seus respectivos componentes curriculares ainda terão de esperar as elaborações dos currículos das demais instâncias de educação.

⁴²A revista reuniu os principais pesquisadores da área para discutir a reforma em decurso, todavia o número só foi lançado no segundo triênio de 2017, a posteriori à alçada de MP-746 para Lei PLV 34-2016, ou seja, de modo tardio ou dissonante da movimentação política que estava em curso. No caso da Educação Física, a revista *Motrivivência* organizou o v. 29, no ano de 2017, a fim de reunir diferentes pesquisas para discutir sobre o contexto dessa reforma e os desdobramentos para a área.

⁴³Gíria utilizada pelos internautas para descrever uma movimentação interna mediante compartilhamentos, curtidas e comentários intensos na internet sobre um mesmo assunto.

⁴⁴*Hashtag* é um composto de palavras-chave, ou de uma única palavra, que é precedido pelo símbolo cerquilha (#). Tags significam etiquetas e referem-se a palavras relevantes que, associadas ao símbolo #, se tornam *hashtags*, que são amplamente utilizadas nas redes sociais, em especial no Twitter, onde a adesão delas se tornou muito popular. Esse tipo de marcação utilizada nas redes sociais e em outros meios serve para associar uma informação a um tópico ou discussão. Geralmente essas *hashtags* se tornam *links* indexáveis pelos mecanismos de busca (CANALTECH, 2016).

imagens, como www.facebook.com . É inegável a representação que essas mídias possuem no contexto social brasileiro. Um dos dados dessa condição refere-se ao número de usuários que elas possuem no Brasil: o *Facebook* têm hoje 100 milhões de usuários; o *Instagram*, 35 milhões; o *Twitter*, 33,3 milhões; e o *Youtube*, 82 milhões (TECHTUDO; IG, 2016). Esses números fazem dessas mídias extensões de/e cotidianos próprios, inclusive para discutir a reforma do ensino médio, constituindo-se como lugares emergentes de difusão e compartilhamento de informações, ideias, perspectivas e possíveis campos de pesquisa, que mantêm a discussão atualizada e reatualizada em torno dessas mudanças, contando a história em tempo real por intermédio de seus atores

Elas forneceram visibilidade a questionamentos e reflexões dos praticantes do cotidiano escolar, uma vez que, entre os diferentes usos e consumos (CERTEAU, 2002), as mídias podem ser consideradas ferramentas de difusão e compartilhamento de ideias, opiniões, fatos, dados, críticas, frustrações e perspectivas. Ainda evocam uma dupla compreensão do espaço e tempo cotidiano: a primeira apresenta-se como extensão do lugar praticado e a segunda como lugar próprio a ser praticado. Ou seja, elas recebem componentes narrativos cujos valores são de sintaxes espaciais, as quais indicam um processo configurativo estabelecido por conexões e relações sociais, expressas por trocas constantes, migrações, deslocamentos e trânsitos de um espaço ou de um lugar para outro.

Sobre as conceituações de espaço e lugar, Certeau (2005, p. 201) assim considera:

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não têm, portanto, nem a estabilidade de um próprio. Em suma, o espaço é um lugar praticado.

A perspectiva de lugar pode ser compreendida como “[...] a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do próprio” (CERTEAU, 2005, p. 201). Um lugar é uma configuração instantânea de posições que implica uma condição momentânea de estabilidade. Sendo assim, se a rua definida pelo

urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres, transitar entre o real e o virtual é também uma expressão das táticas cotidianas.

Com a internet não é diferente, pois ela constitui-se como lugar que se estende em um movimento de interconexão, não existindo mais a relação real e virtual, mas apenas um lugar. Para Levy (1999, p. 47), “[...] o virtual na ótica filosófica é toda entidade desterritorializada capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”.

No caso das mídias sociais como experiências desse virtual, elas podem ser também compreendidas como interfaces, que possibilitam a interação por textos, sons, imagens, vídeos e mesmo a leitura, que permitem a máxima ligação do mundo ordinário com o mundo virtual (LEVY, 1999). Já Poissant (2009) considera que uma das estruturas fundamentais das interfaces é possibilitar a transfiguração do sujeito espectador para ator, conectando homens e máquinas. Para isso, a autora usa o termo artesmídias, que transforma as interfaces em tipos condutores e modificadores dos fazeres cotidianos, com menções a uma possível estética artística, em que pessoas podem ser escritores, colunistas, artistas, pintores, cineastas e músicos.

Desse modo, quais são as práticas discursivas empreendidas pelos sujeitos que têm discutido sobre a reforma do ensino médio no ciberespaço das mídias sociais? Quais são as perspectivas assumidas e difundidas no conteúdo dessas narrativas? E como as mídias sociais têm sido utilizadas para essa finalidade? Quais são os desdobramentos para o componente curricular Educação Física? Com essa investigação, almeja-se identificar como a reforma do ensino médio têm sido abordada nas redes sociais com maior número de usuários no Brasil, analisar o perfil dos atores sociais que têm discutido sobre tal reforma e compreender como essas mídias têm constituído um lugar de discussão sobre o ensino médio. Do mesmo modo, busca-se averiguar o lugar da Educação Física no contexto dessas narrativas.

4.2 MÉTODOS

Diante da relação de disposição que envolve o virtual e o real, na qual essas fontes são produzidas e alimentadas por sujeitos ordinários, como escolher uma técnica de investigação científica que respeite essa singularidade? Nesse sentido, a pesquisa denominada netnográfica possui os subsídios teóricos e epistemológicos que nos permitem realizar uma leitura mais aprofundada dessa relação de produção sociocultural de um grupo, não em uma aldeia indígena ou em uma comunidade ribeirinha, e sim na internet.

Dessa forma, o espaço virtual, ou ciberespaço, tem-se constituído como lugar de possibilidades ímpares para a realização de novas etnografias, seja investigando grupos específicos que participam de *blogs*, seja passando pelas redes sociais até alcançar sites específicos sobre uma determinada temática.

Para Aguiar (2007, p. 4), “[...] a etnografia digital ou *online*, compreende a observação dos sujeitos em seu processo de construção de percepções e comportamentos na relação social em rede [...]”. Essa vertente metodológica começou a ser explorada desde o surgimento de comunidades virtuais, no fim dos anos 1980. No Brasil, entretanto, ainda são poucos os estudos voltados para essa questão, no que diz respeito tanto à metodologia em si quanto aos objetos analisados (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008).

A transposição dessa metodologia para o estudo de práticas comunicacionais mediadas por computador recebe o nome de Netnografia, ou etnografia virtual e sua adoção é validada no campo da comunicação pelo fato de que muitos objetos de estudo localizam-se [no ciberespaço (MONTARDO; ROCHA, 2005, p. 1).

A apropriação da técnica etnográfica, entretanto, tem suscitado uma questão epistemológica na direção do avanço na reflexão sobre os métodos, para lidar com os objetos emergentes da internet. Em termos metodológicos, a etnografia nasce da noção de observação participante, por não haver observação sem ocorrer o face a face. Contudo, o ofício do etnógrafo se faz na imersão com o grupo pesquisado, vivendo e praticando seu cotidiano por um período que lhe possibilite compreender os componentes de organização social envolvidas na configuração de uma determinada comunidade. Dessa forma, se, ao ingressar numa dada comunidade *online*, o pesquisador passasse a investigar como aquela comunidade se constituiu, qual seria o seu mito formador, ano de sua fundação, seus membros, comportamentos, conflitos e sua organização, ele não estaria a realizar também uma etnografia?

Entretanto, interessa que definitivamente se trata de um envolvimento científico muito peculiar, à medida que é possível para o(a) pesquisador(a) tornar-se invisível, ou seja, ver sem ser visto(a), não interferindo, em princípio, na dinâmica da interação observada. É essa participação (mesmo que invisível) no grupo que pode viabilizar a apreensão de aspectos daquela cultura, possibilitando a elaboração posterior de uma descrição densa, que demanda uma compreensão detalhada dos significados compartilhados por seus membros e da rede de significação em questão (BRAGA, 2006).

Os estudos sobre a comunicação tornaram-se, assim, indispensáveis à compreensão do nosso tempo. São exigidos não só para compreendermos as mudanças rápidas que acontecem à

nossa volta e os processos que a implementam, mas também para evitarmos a confusão entre a ordem mundial da informação e a experiência comunicacional que define o horizonte das culturas humanas (RODRIGUES, 1994).

Nesse sentido, Kozinets (2014) sugere quatro ações práticas que podem recuperar procedimentos básicos de metodologia específicos da transposição da etnografia para a netnografia: *entrée* cultural, coleta e análise dos dados, ética de pesquisa e checagem de informações com os membros do grupo.

O *entrée* cultural é a preparação para o trabalho de campo, etapa na qual o pesquisador identifica aspectos que pretende levantar com a pesquisa e seleciona grupos virtuais em que esses aspectos poderiam ser validados e/ou compreendidos.

Para a etapa da coleta e análise, três tipos de captura são tidos como eficazes: a) o volume de informações disponíveis pelos meios virtuais que pode ser muito grande, o que leva o pesquisador a utilizar filtros para escolher informações realmente pertinentes, como captar dados diretamente dos membros das comunidades; b) as observações do pesquisador em relação às práticas comunicacionais existentes nos grupos analisados, inclusive contando com a própria participação; c) os dados levantados em entrevistas com pessoas participantes dos grupos, por meio de ferramentas, como *e-mails*, *chats*, mensagens instantâneas ou similares.

O caminho eticamente recomendável pelo autor é a identificação do pesquisador e das intenções da pesquisa para todos os envolvidos, já que é muito polêmica a questão de até onde os dados presentes em uma comunidade virtual são públicos. Outra ação importante para a ética de pesquisa é tratar, na escrita textual, os participantes com pseudônimos ou nomes que não os identifiquem completamente. A checagem de informações com os membros do grupo segue linha ética, além de acrescentar credibilidade à pesquisa.

Desse modo, realizou-se uma netnografia nas interfaces das redes sociais *Facebook.com*, *Instagram.com*, *Twitter.com* e *Youtube.com*, utilizando como fonte as narrativas (textuais, imagéticas ou audiovisuais) veiculadas por atores sociais que discutiram e/ou se manifestaram sobre a MP nº 746 nesses lugares *online*. Diante das particularidades que envolviam cada um dos sites e as suas produções materiais, bem como o recomendado pela netnografia, foi necessário estabelecer alguns critérios de exclusão e seleção: o primeiro refere-se à clareza em torno da formulação da questão de pesquisa, pois seria inviável analisar tudo que envolvida o ensino médio e a Educação Física, que foi postado ao longo do tempo. Por isso o deslocamento para a reforma do ensino médio que, além de sua marcação histórica,

apresentaria um volume menor de dados, mas traria outras informações sobre essa fase da escolarização. O segundo elemento diz respeito à abrangência temporal. Para tanto, consideramos apenas as postagens realizadas desde 22 de setembro de 2016. O terceiro refere-se ao *entrêe* cultural, para o qual foi criada uma conta em cada uma das redes selecionadas, como pode ser visto na Figura 4:

Figura 4 – Contas criadas para ingresso e interação nas plataformas das mídias sociais



Fonte: Elaboração do autor.

Sequencialmente se inseriram os descritores mp ensino médio, #ensinomédio, #reformaensinomédio e reformaensinomédio nas ferramentas de busca existentes em cada uma das redes sociais, conforme exemplo da Figura 5:

Figura 5 – Exemplos das *templates* de busca e parte dos resultados gerados via descritores



Fonte: Elaboração do autor.

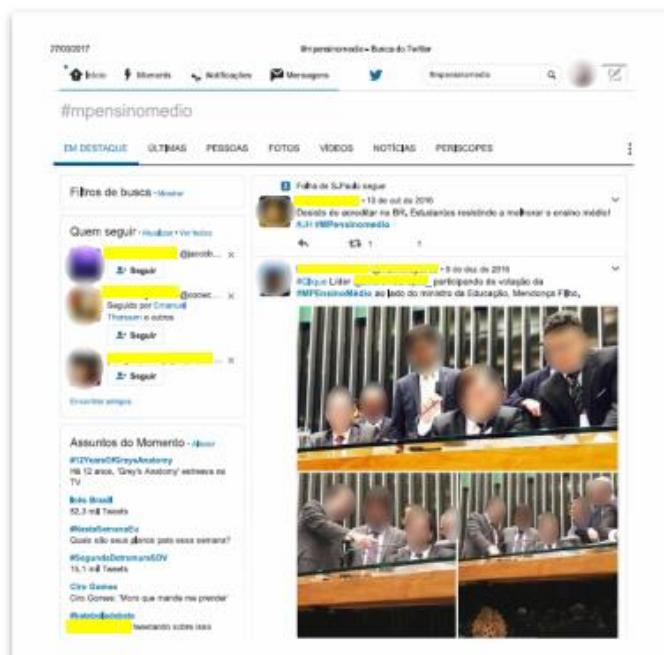
Em seguida, mediante as recomendações de Kozinets (2014), foi realizado o processo de observação, no período de 1 a 30 de outubro de 2018, optando pelo anonimato, dadas as particularidades de análise da pesquisa e o volume extenso de resultados já produzidos até os dias das imersões analíticas. Como as discussões e participações dos membros giravam em torno da medida provisória, optamos por não formular entrevistas ou mesmo temas geradores de discussão por meio de novas postagens, mas preferimos analisar o material já produzido ou obtido de modo não intrusivo, denominado dados arquivais.

A segunda fase das pesquisas netnográficas é dedicada às análises e interpretações interativas do material coletado. Para Kozinets (2014), o pesquisador deve esforçar-se para compreender as participações dos membros em articulação com um contexto de discussão. Nesse caso, a opção pela seleção dos dados arquivados deve-se à extensa quantidade de materiais, ou seja, se for induzida a produção de dados, será inviabilizado o estudo, devido à amplitude que seria alcançada. Outro elemento importante que é considerado nas etnografias refere-se à fidedignidade de comportamentos e ações do pesquisado diante do pesquisador, condição que não ocorreu, pois as fontes foram produzidas não por indução do pesquisador, e sim pelas representações e interesses dos participantes dessas mídias sociais.

Além disso, por se tratar de um objeto que está em movimento, têm sido observável a produção de novas participações, o que implica a constituição dos dados quase diariamente. Com base nessa decisão metodológica, iniciamos o procedimento de captura e armazenamento dos resultados.

Cada uma das plataformas possui uma interface específica de interação e discussão. Com isso, iniciou-se o processo de leitura e captura integral das narrativas produzidas. Para tanto em cada uma das páginas analisadas, convertíamos o conteúdo textual em *Portable Document Format* (PDF), conforme Figura 6, para otimizar o processo de análise.

Figura 6 – Exemplo de imagem convertida da plataforma virtual para *PDF*



Fonte: Elaboração do autor.

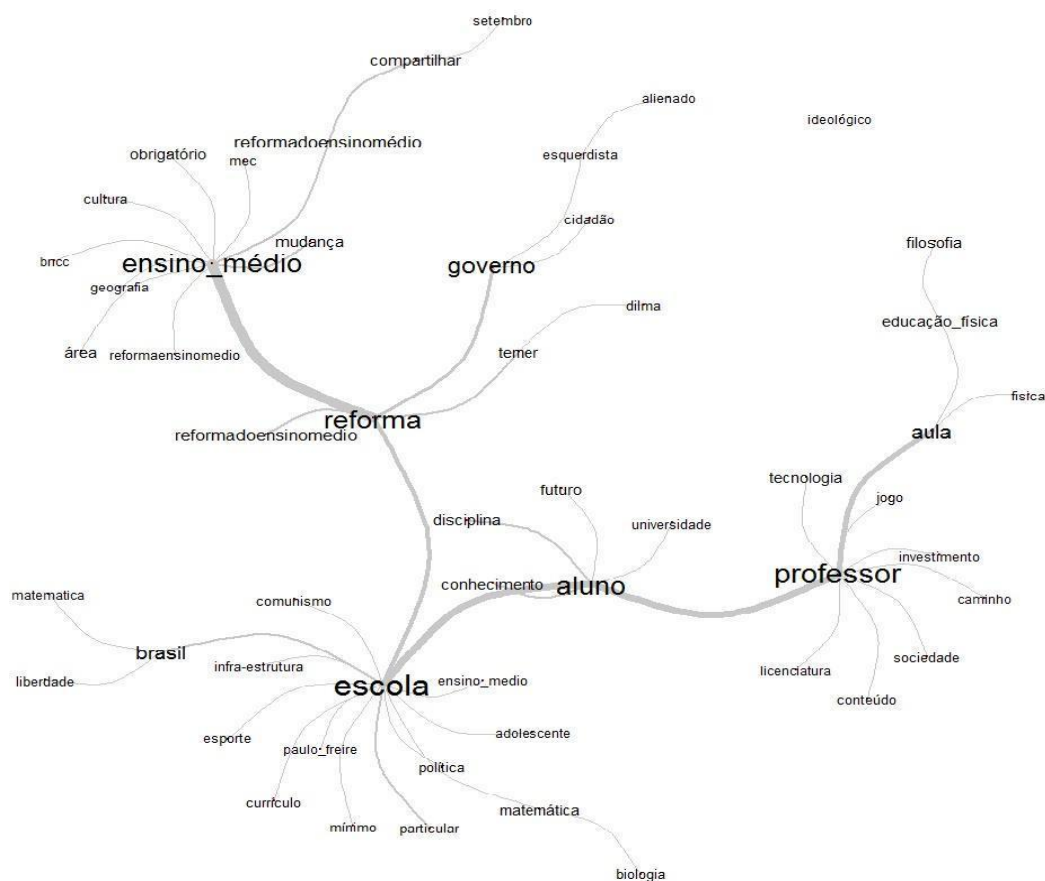
Ação que forneceu o seguinte quantitativo por página: *Instagram*, com #reformaensinomedio deu origem a 50 páginas com uma postagem cada uma; *Facebook*, com a #reformadoensinomédio gerou 15 páginas com 3 a 4 postagens por página, já com #reformaensinomédio foram produzidas 28 páginas com 3 a 4 postagens; *Twitter* com a #mpensinomédio 5 páginas com 7 a 8 postagens por página, com a #reformaensinomédio 4 páginas com 7 a 8 postagens por página. Em relação ao *Youtube*, procedeu-se de modo diferente. Dos cinco vídeos analisados foram extraídos de cada um dos mais curtidos os comentários por eles produzidos, fornecendo cerca de 20 páginas com 10 a 12 postagens por vídeo.

Kozinets (2010) recomenda que, diante do volume extenso do material textual coletado, o pesquisador faça uso de *softwares* de análise qualitativa para reconhecimento e organização semântica, como *Nvivo*, *Atlas.Ti* e *ConsumerBase*.

Nessa perspectiva, utilizou-se o Iramuteq R. Foi inserido, na interface do *software*, todo o material coletado, procedimento que produziu uma Nuvem de Palavras e uma Árvore de Similitude compostas pelos elementos textuais de maior recorrência nas plataformas pesquisadas.

Seguindo as recomendações de Kozinets (2010, 2014) sobre a importância de articular as ações dos sujeitos em um determinado contexto, foi realizado o procedimento de extração dos vocábulos produzidos pela nuvem de palavras. A grafia textual presente nos vocábulos assume mais sentido quando é articulada com seu intertexto. Para tanto, elaborou-se o grafo de similitude, conforme o *Iramuteq*, representado pela Figura 8.

Figura 8 - Grafo de similitude da relação entre os vocábulos e o contexto narrativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tanto no grafo de similitude quanto na nuvem de palavras, os vocábulos *ensino médio*, *reforma*, *Governo*, *escola*, *professor* e *aluno* expressam e representam a questão central que envolve as mudanças nessa etapa de ensino. Ao empreender um movimento de análise dos grifos da direita para a esquerda, trazendo os elementos semânticos que circundam os vocábulos principais na Figura 8, podem-se averiguar os sentidos sociopolíticos que incidem sobre os desdobramentos dos rearranjos curriculares para as escolas de ensino médio. Por sua vez, eles terão de adequar-se infraestruturalmente à sua própria função social, no que diz respeito ao compartilhamento de conhecimentos para a figura do aluno, cujo sentido tem assentado principalmente no acesso ao ensino superior em suas disposições nos itinerários que, por sua

vez, incidirão nas licenciaturas que formarão os futuros professores e, conseqüentemente, na atuação docente desse sujeito.

Dessa forma, diante daquilo que as fontes sinalizavam e das pistas e indícios (GINZBURG, 2002) deixados nas Figuras 7 e 8, e da ampliação da análise dos dados, os resultados foram organizados em três categorias estabelecidas a partir do duplo movimento, materialidade textual das fontes analisadas e racionalidade com os capítulos anteriores da tese. São elas: a) atores sociais no lugar *online*; b) indícios sociopolíticos do ensino médio no contexto *online*; e c) Educação Física no contexto dessas mudanças. Para ampliar as possibilidades de análise contextualizada referente aos sentidos das palavras de recorrência significativa, realizou-se mais um procedimento: a extração de fragmentos textuais produzidos nos comentários e discussões realizados que estivessem em consonância com a categoria sinalizada.

Dadas as particularidades dessas fontes e os atores que estão a produzi-las, bem como procurando compreender que essa reforma fez do ensino médio um objeto histórico que está em movimento, condição que possibilita estudar a história do ensino médio no presente, e não no passado, segundo Bloch (2001), história é a ciência do homem no tempo. Ao optarmos por inserir essas fontes além dos documentos oficiais, representados pelas propostas curriculares do Capítulo 3, resgatam-se e reatualizam-se o ofício do historiador que outrora partia para o campo com um grupo específico, onde buscava informações orais dos anciãos, das lideranças e tinha acesso às escrituras antigas, às obras artísticas e aos indícios deixados pelo fazer-se grupo social diariamente. Assim:

Pode-se tratar de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. [...] um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação [...] (CELLARD, 2012, p. 296-297).

Isso se deve ao entendimento de que é preciso aceitar e situar as fontes como elas são, pois sua fidedignidade depende do momento como elas são inseridas e interpretadas no contexto a que elas pertencem. Descortinamos um pouco mais as nuances que cercam a realidade da Educação Física no ensino médio brasileiro, pois a Internet e o espaço *online* configuram-se como sintaxes espaciais do lugar praticado, devido ao fluxo intermitente entre real e virtual, elementos que justificam a composição deste capítulo como de transição, pois ele amplia as possibilidades que a fase teórico-intelectual assume no contexto da pesquisa, por trazer indícios

e pistas do que se tem consumido e praticado no cotidiano escolar e das aulas de Educação Física no ensino médio.

4.3.1 Os atores sociais no lugar *online*

Cada uma das mídias sociais possui uma interface específica, para a qual um indivíduo deve criar uma conta ou perfil nessas plataformas. Após a realização desse procedimento, habilitam-se formas de interação, usos e consumos próprios entre os membros participantes. Para tanto, essas mídias desenvolvem ambientes específicos nos quais são produzidos discussões e comentários com base em um tema gerador originário da postagem de vídeos, imagens, textos ou dos três elementos articulados. Geralmente esse tema gerador é vinculado por um sujeito que detém certo nível de representação intragrupal, no contexto *online* dessas mídias, formada por seguidores, membros e/ou pessoas que se interessam pelo conteúdo central daquele espaço ou têm com ele afinidade.

Esses sujeitos são denominados *digital influencers*, pessoas que possuem e detém certo nível de representação e podem influenciar gostos, interesses, opiniões e tendências perante um determinado grupo. Assim, foram identificados os primeiros sujeitos participantes do contexto das mídias analisadas e vale salientar que cada uma delas estabelece uma nomenclatura específica para identificá-los. Consensualmente, eles são denominados usuários, mas possuem variações quanto à plataforma. Por exemplo, no *Youtube*, há os *youtubers*; no *Twitter* e *Instagram*, as pessoas criam um perfil, em que podem ser denominados de *twitteiros* e *instagranzeiros*, respectivamente; e no *Facebook*, é possível criar um perfil conhecido como *facebookeiro* e/ou *página pessoal*.

O segundo grupo de indivíduos identificados é aquele que interage com a temática produzida. Em cada uma das mídias, existem ambientes específicos para essa finalidade. Assim, relativamente a determinados assuntos, os participantes discutem, emitem opiniões, divergem, brigam e concordam. As incursões iniciais indicam que os protagonistas das discussões são jovens entre 15 e 30 anos, brancos e do sexo masculino, entre os quais alunos do ensino médio, universitários, profissionais de outras áreas e professores.

Invariavelmente, verificou-se que os indivíduos que utilizam as redes sociais *Youtube*, *Facebook* e *Instagram* são, em sua maioria, jovens entre 15 e 24 anos, brancos, da classe média, homens e de médios e grandes centros urbanos. No *Twitter*, são acrescentados a esse perfil políticos, principalmente deputados e senadores, que não estão nessa faixa etária, mas utilizam

essas mídias como interlocutoras e veículos de propaganda de trabalho ao seu eleitorado. Em todas as mídias, percebem-se vinculações ligadas a entidades não governamentais, grupos privados, movimentos sociais, que também têm sido instigados ao debate sobre as reformas educacionais que estão em curso.

Essa categoria de análise permite também compreender como os destinatários finais dessas proposições, professores e alunos, interagem com essas interfaces digitais para expressar suas opiniões, críticas, sugestões e concordâncias. Isso permite dar voz a quem por vezes é silenciado no cerne dessas decisões e ainda possibilita dar visibilidade ao modo como esses sujeitos compreendem o cotidiano, as funções e o lugar da Educação Física no contexto escolar.

De modo geral, a internet têm sido um dos elementos que mais vêm apresentando diferentes usos entre os jovens atuais. Setton (2009) realizou um mapeamento, entre 1999 e 2006, no que buscou verificar como o campo científico tem estudado as relações entre as mídias e os jovens. Em um universo de 74 produções, entre teses e dissertações, foi possível identificar uma produção bastante heterogênea, mas com predomínio para as análises midiáticas ficcionais em âmbito televisivo. Sobre as novas tecnologias, entre as quais a internet, a autora pôde compreender que boa parte dos trabalhos fez uso da etnografia virtual, cujo intuito era verificar quem é esse jovem e suas representações.

Para esses jovens, o espaço cibernético é um lugar para criar e produzir formas “alternativas” de cultura, expressar-se e dialogar com outros com o mesmo interesse, mas também pode ser local de tolerância e liberdade de expressão.

Silva (2007) amplia a investigação para as mudanças sociais transcorridas principalmente com o advento do digital em detrimento do analógico. Dessa forma, a geração de jovens desse período tende a estabelecer outros usos e relações com esse artefato cultural. A internet é parte do que é denominado juventude *ciborque*,⁴⁵ ou seja, como as mídias e as tecnologias podem ser compreendidas como extensões de subjetividade e representação.

Sales (2014), também fazendo uso do conceito de *ciborque*, diz como o avanço das tecnologias da informática tem possibilitado outras maneiras de interação da juventude com os outros e seus contextos sociais, a ponto de afirmar que não se trata apenas de interação, e sim uma forma híbrida de ser e estar no mundo, em que máquina e organismo se confundem. Basta perceber como os *smartphones* têm se tornado um novo membro do corpo, uma espécie de

⁴⁵Termo utilizado por Donna Haraway para designar um organismo cibernético e híbrido de máquina.

artefato que atuaria como extensão das mãos e realizaria uma nova possibilidade de contato com o mundo, o que anteriormente os sentidos realizariam formando uma ecologia digital. Contraditoriamente, alguns professores desprezam essas práticas ciberculturais criando espaços de disputa, e não de convívio entre saberes escolares oficiais e saberes ciberculturais. Essa disputa provoca um entendimento equivocado não de compartilhamento de possibilidades e complementação, e sim de evitamento e negação.

Essa crítica também se faz presente nas narrativas dos sujeitos:

Youtuber 1: Eu super concordo com a opinião de vocês, estive envolvida nas ocupações de escola, e era uma das pautas pela UBES, a tecnologia. Porém a nova reforma do EM não é nada, nada disso. Precisamos de uma reforma, mas como o Leon mesmo falou, essa reforma têm que ser discutida por pessoas que entendam a nova geração, e não taca uma MP, entende? O novo EM vai ser flexibilizado, mas os vestibulares das UFs não, como o aluno na escola pública vai prestar vestibular? Entram inúmeros fatores, o Governo está querendo impor um EM que não temos estrutura pra dar.

Youtuber 2: Sou professora e já ministrei aulas na UFRJ, os meus estudantes da escola de música da UFRJ, reclamavam porque eu queria que entendessem que os trabalhos tinham que ser entregues na nossa página no facebook em PDF, e enfrentei muita resistência, e fui criticada pelos outros professores.

Youtuber 3: Exato! Os tempos são outros. E precisam de mudanças. E digo não só no ensino médio, como na graduação também. Precisamos de uma Linguagens mais contemporânea. Entender que as novas tecnologias vieram pra ajudar, que PRECISAM fazer parte do processo e que é tolo lutar contra isso, pq cada vez mais estão mais presente. E que através delas houveram muitas mudanças, inclusive, comportamentais. Enfim... parabéns pelo vídeo! Foi um dos melhores que assisti sobre o assunto. Concordo 800% com tudo que foi dito.

Youtuber 4: penso que essa questão de introduzir o mundo digital tenha q ser algo moderado. Pq as primeiras ferramentas que conhecemos já veio acoplado no nosso sistema. Igual o uso da calculadora é importante usá-la como ferramenta sim. Mas é importante exercitar o cérebro e fazer cálculos sem ela.

Twitteiro 1: O máximo de tecnologia que alguns professores usam na sala de aula é o DVD pra eles passarem algum filminho e pedir resumo depois:

Twitteiro 2: Ou os rádios das professoras de inglês kkk

Twitteiro 3: Os computadores da escola aqui é tudo windows 98:

Assim, uma das questões mais difundidas pela reforma que explicam a recorrência do vocábulo aluno refere-se ao lugar de destaque que esse sujeito assumirá, pois ele cursará o ensino médio de modo unitário até o segundo ano, quando teria aproximadamente 16 anos. A partir dessa primeira fase, ele escolherá um dos itinerários apresentados pela reforma – linguagens, ciências da natureza, matemática, ciências humanas ou formação profissional –

para cursar o ano e meio restante. As DCNs de 2013 já haviam sinalizado essa possibilidade de organização curricular por itinerários, “[...] desde que garantida a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e de seu meio” (BRASIL, 2013, p. 189), conforme pode ser analisado nos comentários:

Twitteiro 4: A #ReformadoEnsinoMedio na prática será a mutilação do currículo. A maioria não terá muitas opções perto de casa. O #Enem será elitizado.

Twitteiro 5: E vc não pode escolher 2 áreas, ou personalizar a sua área: (#reformadoensinomedio)

Twitteiro 6: “escolho o que saber e excluo o que não me serve” Esse aluno sabe que ta se referindo a conhecimento de MUNDO? #reformadoensinomedio vê bem!

Instagranzeiro 1: Ciências humanas serao optativas????? Poha kde o povo que sabe da história e clima do pais agora????? Vao acabar!

Porém esse protagonismo também é marcado por críticas, devido às dificuldades que os jovens teriam nos critérios de escolhas dessas áreas.

Twitteiro 7; Essa #ReformaDoEnsinoMedio é a maior furada. Poucos jovens aos 15 anos sabem realmente o q quer como profissão.

Twitteiro 8: Se eu tivesse ficado com a área de conhecimento q eu queria qdo estava no Ensino Médio, estaria frustrada até hj. #NovoEnsinoMédio

Contudo vale salientar que essas áreas são anteriores à Medida Provisória e seu surgimento data dos anos 2000, por meio dos PCNEMs. Para tanto, os componentes curriculares deveriam ser inseridos em áreas que possuíssem aproximação entre seus objetos de estudos, com o intuito de ampliar a possibilidade de constituição de um conhecimento interdisciplinar, visto que, na realidade escolar, existem:

[...] os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. A interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2000, p. 34).

Em 2009, houve a criação de uma quarta área, a de Matemática. Esse mesmo ano marca a implantação do ensino médio inovador, cuja finalidade foi fomentar práticas inovadoras no que diz respeito ao currículo nas seguintes linhas: fortalecimento da gestão dos sistemas; fortalecimento da gestão escolar; melhoria das condições de trabalho docente e formação inicial e continuada; apoio às práticas docentes; desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao

aluno jovem e adulto trabalhador; infraestrutura física e recursos pedagógicos; e elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e à juventude. Recentemente, em 2016-2017, uma quinta área é constituída e denominada formação profissional.

Assim essas áreas estão descritas no seguinte trecho da LDB n.º 9.394/1996:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Percebe-se, nesse documento, que não há uma definição sobre cada uma dessas áreas, bem como suas finalidades. Esses aspectos caracterizantes e estruturantes serão realizados com a implantação da Base Nacional Curricular Comum, que se responsabilizará por definir as composições e organizações curriculares do ensino médio. Todavia, há de se salientar que, em 6 de abril de 2017, a terceira versão da BNCC foi aprovada, na qual estão apresentados os currículos para a educação infantil e o ensino fundamental. A parte destinada ao ensino médio foi apresentada em 3 de abril de 2018, praticamente um ano após os documentos das etapas anteriores, e ainda carece de consultas e da aprovação do Conselho Nacional de Educação. A fim de ampliarmos os subsídios teóricos orientadores que envolvem uma etapa e outra, e diante da particularidade do documento do ensino médio, também se transcreve aqui o que a BNCC apresenta sobre essas áreas para o ensino fundamental.

Sobre as linguagens e suas tecnologias:

A escolarização das linguagens com base nesse pressuposto significa conscientizar os sujeitos do seu ‘ser-pensar-fazer’ e gerar um ‘fazer-saber’. O fazer baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um fazer informado, persuasivo e interpretativo. Ao reconhecer as estruturas profundas das linguagens (as formas e os valores implícitos), ele poderá compreender melhor as estruturas de superfície que se manifestam em textos, tornando-se capaz, se quiser, de manipulá-las, aceitá-las, contestá-las e transformá-las (BRASIL, 2017, p. 57).

Sobre a área de Matemática e suas tecnologias:

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do

mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos (BRASIL, 2017, p. 221).

Quanto às ciências da natureza e suas tecnologias:

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica (BRASIL, 2017, p. 273).

E, por fim, as ciências humanas e suas tecnologias:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade – cultural, étnica, de gênero, entre tantas outras – deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença (BRASIL, 2017, p. 305).

Como também as diretrizes para a área de formação profissional não foram elaboradas, buscou-se analisar o documento que normatiza essa modalidade de ensino mediante uma perspectiva integrada:

Assim, o Programa Brasil Profissionalizado visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo (BRASIL, 2007, p. 4).

No que concerne ao ensino médio, o documento apresenta as seguintes especificidades:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 470).

Na área de Matemática:

No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver

problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área (BRASIL, 2018, p. 470).

Para as Ciências da Natureza, “[...] propõe-se que estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente” (BRASIL, 2018, p. 470).

Já para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, espera-se ampliar a base conceitual e manter referência às principais categorias da área propostas no ensino fundamental, cuja concentração na referida etapa seja na análise e avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas (BRASIL, 2018).

Os argumentos em defesa desse tipo de composição por áreas partem do pressuposto de que o jovem, ao escolher a área de maior interesse e com ela os componentes curriculares que a compõem, estaria mais motivado a permanecer na escola e, conseqüentemente, a aprender elementos que tenham maior identificação com ele, visto que a evasão agravada no ensino médio tem como uma de suas justificativas a pouca atratividade no tipo de conhecimento transmitido por essa etapa de ensino. Também se considera que 13 componentes curriculares sobrecarregam o aluno em formação com um conjunto de saberes sobrepostos e distanciados de suas realidades sociais.

Aspectos que podem ser averiguados melhor conforme as transcrições a seguir:

Youtuber 5: Nao tiraram Ed. Fisica, só deram a oportunidade de gente q nao tá nem aí pra essa materia, se focar melhor em outras. Mas vai continuar tendo.

Youtuber 6: Enquanto o sistema para calcular a inteligência do brasileiro for pelas questões do enem, o ensino vai continuar defasado.

Youtuber 7: Esse novo modelo na verdade já funciona em algumas escolas públicas no brasil, ao menos de forma parecida como nos IF (Institutos Federais). Eu tive a oportunidade de ter estudado no IFRN no modelo de técnico integrado ao ensino médio e não me arrependo. Foi bastante útil já saber uma profissão logo no término do ensino médio e isso tbm me motivou a ir pras aulas, pq eu sempre gostei de informática, e a escolher um curso de nível superior que eu realmente gostasse.

Youtuber 8: Acho que deram essa opção para as escolas não ???Porque se for assim eu vou bater palma de pé para essa matéria que nunca me foi útil (esse negocio de aprender trabalhar em equipe nunca me foi um problema).

Youtuber 9: Algumas pessoas acham que história, sociologia não são materiais que conscientizam os jovens sobre política. Esse tipo de pessoa acredita em qualquer coisa que houve e, para eles, se você estuda história

você vira esquerdista doutrinado, mas mal sabem eles que simplesmente não passam de infelizes alienados.

Outro sujeito que também ocupa lugar central nas discussões é o professor, cuja recorrência de vocábulo confirma o que pôde ser averiguado nas análises, uma vez que esse sujeito é tratado ora como herói, ora como vilão; ora como ator central, ora como sujeito secundário no projeto de escolarização brasileiro e do ensino médio.

No Brasil, 519.600 professores atuam no ensino médio, dos quais 82,9% têm curso superior completo com licenciatura, segundo os números do Censo de 2016 (INEP, 2016). Vale dizer que, dos componentes curriculares que perderiam a obrigatoriedade, apenas a Educação Física apresenta um quantitativo expressivo de professores com licenciatura (77,4%). Sociologia (25,8%), Artes (39,8%) e Física (41,4%) são os piores no item adequação da formação docente (INEP, 2016). Algumas das aparentes defasagens docentes são explicitadas nos comentários:

Twitter 9: Na minha opinião a reforma mais urgente na educação é a do currículo das Licenciaturas. Precisamos formar melhores professores.

Youtuber 10: eu tenho uma professora de Artes que ela faz o seguinte: passa exercícios é chata e falsa '-todo mundo da minha escola têm ódio dela'-'.

Youtuber 11: Os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem. O principal objetivo dos alunos é apenas passar, e não estão preocupados em aprender. (Com exceção de alguns poucos professores que amam ensinar e alunos apaixonados pelo conhecimento).

Youtuber 12: sorte sua, tenho um professor de física que não dá aula, uma professora de biologia que passa semanas adiando o assunto novo, e um professor de português que não faz nada além de conversar com o povo da frente. Dá nem gosto de ir pra escola.

Youtuber 13: Qualquer aula ficaria foda se tivesse dois professores (menos monótono) e as pausas fossem cortadas como na edição. E também se a gente pudesse pausar pra entender um pedaço e não tivesse 28 malucos conversando no fundo. É foda, mesmo, porque apesar disso, eles ainda explicam muito bem, como você disse.

Youtuber 14: Mas cara, a culpa também não é só dela, pensa bem, professores recebem muito mal, não têm incentivo à felicidade, por isso ela é assim, se os professores fossem respeitados e bem pagos, sua professora ia ser menos rabugenta.

Youtuber 15: Nessa história toda, me parece que a educação, em geral (não só o EM) precisam mais de INFRAESTRUTURA do que de reforma curricular. Ok, que o currículo possa e deva ser melhorado. Mas, terá pouco efeito em escolas sucateadas e professores fu... e mal pagos! Falam no uso das tecnologias, quando nem espaço físico ou virtual é disponibilizado. Antes de mexer no currículo, deveria-se disponibilizar acesso rápido, barato e para grande volume de dados, para TODAS as pessoas. Notebooks ou tablets a preços razoáveis também seriam interessantes. Satisfeito isso, mais uma

remuneração desce para os professores, já teríamos meia revolução no ensino. Da outra metade, os próprios professores (e alunos) se encarregariam, pois são os mais interessados. Podem acreditar, alunos e professores não estão dormindo, e sabem do que precisam. É só o Governo prover os recursos... E não atrapalhar!

Umas das questões de menor consenso da reforma refere-se à quinta área de conhecimento, a de formação profissional, que retira a obrigatoriedade da licenciatura e flexibiliza a atuação docente com base no notório saber, assim descrito:

[...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017, p. 2).

Sobre essa questão, registrou-se o seguinte comentário:

Facebookeiro 1: Sim, esse negócio de que se a pessoa tiver um "notório saber" é completamente inadequado! Eu, como estudante universitária de História Licenciatura fico muito preocupada quanto a isso. Eu ralei pra entrar na faculdade pra ser professora, ter meu diploma e nossa, agora qualquer pessoa pode dar aula? É só ter uma "noção" da matéria? Não está certo isso!!!

Nessa perspectiva do tipo de conhecimento que seria relevante e irrelevante nessa etapa de ensino, mediante essa flexibilização curricular, é possível compreender as razões da possibilidade de perda da obrigatoriedade dos componentes curriculares Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia e a afirmação da obrigatoriedade de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Para Krawczyk (2011) e Kuenzer (2000), o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais e grupos profissionais, seja pelo concurso de uma parcela do conhecimento socialmente produzido, seja pelo potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho. Quando se analisou o teor dos discursos, isso ficou nítido. O argumento utilizado por uma parcela que defende a retirada de tais componentes ocorre porque os considera de pouca utilidade para as características e cobranças do atual mercado de trabalho. Desse modo, para ampliar as possibilidades de compreensão, a partir da recorrência do vocábulo *Governo*, dessas correlações de força, expressas pelos encaminhamentos políticos, foi desenvolvida a segunda categoria de análise.

4.3.2 Índícios sociopolíticos do ensino médio no contexto *online*

Rodrigues (2016), a partir dos desígnios sociopolíticos, considera que, para a essa reconfiguração do ensino médio brasileiro ser mais bem analisada, necessita estar articulada a questões políticas que buscam maior proximidade com o viés econômico neoliberal. A escola, além de cumprir uma função estratégica na difusão cultural e ideológica desse panorama socioeconômico, passaria a ser compreendida como mercadoria, ou seja, inserida nesse contexto de supervalorização econômica, também deveria ser compreendida de acordo com essas estruturas.

A administração escolar deveria seguir modelos do mercado: o aluno ser cliente, haver concorrência entre o público e o privado, a assessoria deveria ser contratada e avaliações em larga escala seriam o principal parâmetro de classificação de uma boa escola e de uma má escola. Diante disso, seria imprescindível a constituição e valorização de índices de aprovação e conhecimento alicerçados que fossem no encontro do conhecimento a ser difundido e compartilhado nesse contexto. Assim, o repensar dos currículos é fundamental e estratégico, pois, quanto mais houver diretrizes claras e conteúdos básicos a serem ensinados, maior será a eficiência em aplicar um instrumento de avaliação nesses moldes.

O ensino médio, mesmo antes da reforma, apresenta-se como território conflituoso da educação básica, quando se pensa em perspectivas sociopolíticas, cuja identidade se pautava na oferta de um ensino propedêutico e/ou de terminalidade, voltado para a inserção no mercado de trabalho. Com isso, três formas de composição estavam sendo pensadas para o ensino médio: a) o ensino médio regular, organizado de modo geral e voltado para o acesso ao ensino superior; b) o ensino médio profissionalizante integrado ou concomitante, que se estruturava entre o ensino médio regular; c) e o ensino técnico subsequente (BRASIL, 2013).

De modo documental, essas expressões políticas têm sido marcadas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEMs, 2000), pois é possível extrair indícios que consideram a necessidade de articular o conhecimento escolarizado com as transformações transcorridas na sociedade contemporânea, com destaque para as consequências do avanço tecnológico. Por isso, essa etapa deveria assegurar, na condição de etapa final da educação básica, aos seus alunos competências que lhes permitissem produzir conhecimento, viver plenamente seus cotidianos sociais e participar do mundo do trabalho. Dessa maneira, os componentes curriculares foram organizados em áreas que os objetos de estudo tivessem

aproximação. A intenção era que possibilitasse ao educando a aquisição de um conhecimento de bases científicas em suas diversidades epistêmicas, da Matemática às ciências humanas.

Já na elaboração das Dcns (2013), as finalidades do ensino médio são definidas de acordo com os pressupostos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, no intuito de assegurar uma formação humana ampla. Para isso, o conhecimento relacionado com o trabalho deveria remeter à perspectiva de formação e desenvolvimento dos indivíduos, inerentes da transformação humana sobre a natureza, como o elemento básico para os demais elementos. Os aspectos tecnológicos e científicos referem-se à intervenção humana sobre o meio material, isto é, projetar e produzir formas de conhecimentos que contribuam para as suas atividades vitais individual e coletiva que estruturam a realidade. A cultura é entendida como a atividade humana que articula um conjunto de representações, símbolos, expressões materiais e modos dinâmicos de socialização que constituem o modo de vida de uma população determinada. Essa etapa e seus componentes curriculares deveriam assegurar tais saberes.

A composição curricular deveria estar orientada de modo que respeitasse as particularidades, o protagonismo juvenil e a interdisciplinaridade, principalmente pela consolidação das áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Dessa forma, o princípio educativo não deveria reduzir-se à dimensão instrumental, e sim contribuir para a aquisição de conhecimentos tecnológicos, científicos, culturais, artísticos e do mundo do trabalho que fornecessem uma base unitária (BRASIL, 2013).

Com base na reconfiguração curricular, são tecidos os principais argumentos que consideram essa reforma um retrocesso, tais como: impedimento ao conhecimento plural do aluno e escolha por itinerário da formação profissional como opção inicial devido à condição de uma parcela de jovens brasileiros que têm de trabalhar para ajudar nas receitas da família, como registrado nos dizeres abaixo:

Youtuber 16: sou de Pernambuco, e a única coisa q realmente aconteceu foi a saturação dos alunos na escola, desgaste dos professores, péssimas condições de escolas pra manter alunos presos das 7:30 as 17:00 hrs (Merenda ruim, falta de água, falta de recurso como piloto, data show, bebedouros, ventiladores entre outras coisas) que resulta em falta de tempo e intresse de todas as partes. Estudar em escola integral n melhora ensino.

Youtuber 17: Termina o ensino médio ponto pra trabalhar mercado para os pobres, vestibular para os ricos!!

Youtube 18: no meu vestibular só vai ter as matérias que eu escolhi estudar no ensino médio também? rsrsrsrsr.

Twitteiro 10: concordo desse jeito o pobre não têm que ficar ocupando um lugar na faculdade só por causa de cotas.

Youtuber 19: Esse vídeo foi pouco imparcial, pois só falou como fosse algo bom, de fato o projeto é ótimo, tanto que países de Alto índice de educação(como a Coréia do Sul) fizeram essa reforma. Entretanto demorou mais de quarenta anos, não estou dizendo que precisa mais de uma década, mas um ano é muito pouco, muito mais com um país sem uma boa base escolar. Vai ser uma bagunça.

Youtuber 20: A reforma do Ensino Médio deveria vim JUNTO COM UMA REFORMA NAS ESCOLAS, porque ninguém vai querer ficar SENTADO numa cadeira DURA pra caralho por mais TEMPO além do CALOR QUE FAZ NA SALA E UM MATERIAL RUIM.

Twitteiro 11: Sobre o #novoensinomédio, as escolas nem estruturas físicas têm, daí resolvem mudar o ensino. Ao invés de melhorar outras coisas. .

Assim, percebe-se que o conteúdo dos comentários traz consigo maneiras de compreensão das finalidades do ensino médio no projeto de escolarização brasileiro, principalmente por meio dos saberes disciplinares apresentados aos alunos, a fim de possibilitar-lhes a inserção no contexto sociocultural vivido nesse tempo e lugar.

Outra mudança estrutural que está relacionada com a organização curricular abrange o aumento gradativo da carga horária, com o objetivo de ampliar a oferta do ensino médio integral. Sobre essa questão, desde as Dcns de 2013 até as alterações na LDB, em 2017, têm-se:

[...] II – No Ensino Médio regular, a duração mínima é de três anos, com carga horária mínima total de 2.400 horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar. III – O Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral, com no mínimo 7 horas diárias (BRASIL, 2013, p. 188).

1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, p. 8).

A fala a seguir também se destaca nos comentários analisados:

Youtuber 21: Eu não entendi bem o que eles querem com esse negócio de aula em tempo integral. Eu estudo numa escola pública integral, temos dez aulas por dia e o que mais vejo é aluno dormindo na banca ou no meio da aula atualizando atividades do cursinho extra (porque passar no vestibular sem ter nenhuma aula de física ou biologia por exemplo é o cúmulo), têm aluno que trabalha também. A gente não tem tempo nem de respirar e ainda temos aulas precárias. Têm professor que passa semanas sem dar assunto novo. Eu particularmente acho que aluno de integral rende menos que aluno de tempo

regular, tipo, se ter mais aulas por dia funcionasse mesmo seríamos todos gênios.

O vocábulo *Governo* ainda remete à influência política no contexto educacional expresso por uma perspectiva superficializada de direita e esquerda,⁴⁶ cuja expressão tem sido destacada para uma aparente partidarização da escola brasileira, principalmente na figura dos professores que atuariam doutrinando os alunos para uma educação de esquerda. Esse também tem sido um dos argumentos do grupo que defende a escola sem partido e que tem ganhado certa expressão nos últimos meses.⁴⁷

Para Certeau (2002), as ideologias políticas devem ser inseridas nas lógicas de um lugar que produz e reproduz em militâncias que se organizam em torno de técnicas de fazer crer, estruturadas com base em um *Belief*, no qual reside um falar em nome de um real e a capacidade de discurso autorizado por um “real” que se entrecruzam com a narratividade da mídia – uma instituição do real – que colabora na organização de práticas, ou seja, em credibilidades políticas para um fazer crer.

Esse falar de um real pode ser averiguado nas disputas de narrativas realizadas nos ambientes de discussão das plataformas, marcado por argumentos de antíteses entre projetos de escolarização que se coadunam para o formato de ensino médio e o tipo de conhecimento a ser compartilhado.

Algumas postagens tensionam o debate para um processo de mudança curricular iniciado ainda no Governo Dilma, discretamente expresso nas palavras de Dilma e Temer. Com isso, em vez de analisar os impactos da reforma, os argumentos são direcionados para a contradição do grupo que apoiou a então presidente e que agora critica essa mudança de mesmas bases; ou, para utilizar uma expressão própria dos usuários da internet: “o grupo da Dilma está de mimimi ou recalque...”.⁴⁸

⁴⁶É superficializada, porque os sujeitos que se consideram de direita assim se autointitularam e partem da ideia da negação de direitos universais, e não de uma afirmação de ideologias liberais. Do outro lado, as pessoas que se consideram de esquerda, assim se assumem, porque defendem a ideia de um estado que oportunize políticas de igualdade e acesso.

⁴⁷Atualmente esse projeto circula no Senado por meio da PLS nº 193/2016, apresentado pelo senador Magno Malta, e tem ganhado força com as últimas mudanças relacionadas com a educação básica. Entre os elementos defendidos pelo projeto, está o item d – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; mas também possui o art. 8.º. O ministério e as Secretarias de Educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações associadas ao descumprimento dessa lei, assegurado o anonimato.

⁴⁸“Mimimi” designaria, de modo pejorativo, a reclamação constante realizada por alguém ou por grupos de pessoas. Já recalque se refere ao desdenho ou forma de não valorizar uma determinada posição ou ação, simplesmente por ser contrário àquilo que a pessoa considera significativo.

Youtuber 22: Essa reforma já vinha sendo planejada pela Dilma, o Têmer só deu a canetada. Existem coisas boas nessa iniciativa, como as aulas direcionadas ao curso que o aluno vai escolher na faculdade (Linguagens, Natureza, Humanas e Exatas), mas o principal que é retirar o Marxismo Cultural da grade e da metodologia de ensino das matérias, principalmente as Ciências Humanas que são completamente tendenciosas pra esquerda, ainda precisa ser feito.

É possível identificar a reafirmação por parte de um segmento dos usuários que considera ilegítimo o Governo que assumira, bem como as reformas que estão sendo realizadas de modo vertical, pois consideram que as motivações de tais movimentações se referem à confirmação da agenda neoliberal que mobiliza e pressiona as forças em jogo. Nessa perspectiva, esse tipo de mudança curricular reafirmaria as desigualdades sociais, tendo como um dos seus elementos mais relevantes a educação escolarizada, conforme pode ser averiguado nas transcrições:

Youtuber 23: As crianças não irão saber como devem tratar esses assuntos se não forem educados desde cedo. Porque acha que pessoas um pouco mais velhas têm uma visão tão homofóbica e um tanto quanto machista?

Youtuber 24: Não é sempre que falam sobre isso no Instituto federal em que eu estudo. As humanas como sociologia e filosofia falam mais sobre política etc. Dizendo que não podemos deixar os políticos fazer tua cabeça etc, sempre olhar os dois lados da 'coisa' etc.

Youtuber 25: Eu conclui o Ensino Médio sem saber a tal fórmula de Baskara. (Sim ela foi ensinada, mas 'EU' não aprendi)... No entanto isso não me atrapalhou em nada, os clientes que sirvo no McDonalds nem se importam com isso. (y)

Instagranzeiro 2: sobre. arte, eu acho desnecessário, prefiro aula de música, ou laboratórios de informática, ou uma aula de inglês com professores americanos, esse inglesinho que se ensina na escola é uma puta bosta....#minhaopiniao.

Youtuber 26: Acha mesmo que a aula dada pelo estado de filosofia abrirá mentes críticas para derrubar o estado? É o estado quem dá a aula. Se vc quer ter senso crítico, passe um dia na internet vendo filosofia que vc aprenderá muito mais do que nas escolas estaduais que nem sequer têm professores capacitados para tal ato.

Youtuber 27: Tiraram sociologia e filosofia da grade do ensino médio porque sabem que pessoas informadas e com senso crítico derrubam o estado.

Twitter 64: Bom dia meu amigo coxinha prof. d Educação Física. Vc n acreditou q teria reforma d ensino médio e bateu palmas p golpe. Força aí parça.

Outro ponto da questão política que as mídias analisadas apresentam referem-se às postagens como uma ferramenta de ilustração e propaganda do que está sendo realizado. Pode-se citar a postagem, com foto no *Instagram* e *Facebook*, de um senador da República que, em tempo real, participava das discussões na Comissão de Educação sobre a reforma, ou mesmo a

presença do ministro da Educação no Senado Federal para acompanhar a votação na comissão mista, confirmando, assim, um dos usos das mídias sociais, o de interlocução. No caso, de proximidade e interação com o eleitorado desses representantes, mesmo que alguns possuam assessoria própria para isso.

A foto do senador foi acompanhada da seguinte legenda:

Senador da República no Instagram: #ReformaEnsinoMedio Pessoal, está sendo instalada neste momento aqui no Senado a comissão mista que vai debater a Reforma do Ensino Médio. Gostaria de convidar vocês para contribuírem aqui nas redes com opiniões sobre o assunto. Também vamos ouvir professores, pais e alunos capixabas para chegarmos a um novo Ensino Médio adequado às nossas necessidades. Conto com vocês!
#Educação #NovoEnsinoMedio#EnsinoMedio #Reforma

O transcrito a seguir representa a legenda da postagem do ministro da Educação:

Ministro da Educação Instagram: Debatendo a Educação e a reforma do ensino médio com alunos, pais e professores no Colégio Motivo, no Recife.
#educacao #mec #reformadoensinomedio

A Figura 9 foi uma imagem postada no Instagram que sintetiza, de modo significativo, a polarização assumida sobre as questões políticas que envolvem a conjuntura brasileira, cujos desdobramentos estão expressos na reforma curricular do ensino médio.

Figura 9 – Como os discursos de direita e esquerda compreendem a reforma curricular do ensino médio



Fonte: Extraída de Instagram.

Alguns dos elementos também se fazem presentes no contexto dos comentários analisados:

Youtuber 27: Vejo muitos esquerdistas desinformados falando que “tirar filosofia, sociologia, artes e Ed. Física” (que não serão tirados, mas irão se transformar em matérias opcionais) e aumentar a carga horária é um regresso. Bem, levando em consideração que nos EUA e na Europa é dessa maneira, isso é mesmo um regresso? EUA e Europa então são mais atrasados que o Brasil seguindo essa lógica? Creio que esse seja o primeiro passo para

quebrar com essa ideologia patética de Paulo Freire e fazer o nosso ensino melhorar.

Youtuber 28: Se eu falar mal do PT na minha redação da escola o professor dá zero e diz q não tenho argumentos ou que são inválidos. FDP

Outro assunto que se destaca refere-se à fragilidade que envolve a realização de uma reforma por meio de medida provisória, e não como um projeto de lei, amplamente debatido, que enfrenta, como principal contra-argumento de defensores da reforma, o fato de que, por muitos anos se discute sobre o “fracasso” do ensino médio e nada ter sido realizado, de maneira consistente, por essas mesmas entidades, que agora criticam a reforma. É ressaltada também a articulação com a BNCC, que se desdobra para os itinerários de estudos e, consequentemente, a mudança na carga horária:

*Twitteiro 12: Não dá p/fazer **#ReformaEnsinoMedio** s/ouvir docentes e alunos, muito menos c/pressão. Desafio imenso. É preciso debate: http://www12.senado.leg.br/portalcgedoc/pcedoc2/20161123/20161123183401_158633.MP4...*

Há também as discussões que envolvem um possível sucateamento do ensino médio, a tentativa de manutenção do *modus operandi* e o *status quo*, da necessidade de outras reformas educacionais que não apenas aquelas relacionadas com o currículo:

Youtuber 29: Esse MP é uma tentativa de sucatear ainda mais a educação. Como bem explicado no vídeo, não somos, Portugal, Alemanha e tal, sem contar que nossas escolas peca muito em infraestrutura.

Ainda é pertinente destacar a proximidade entre políticas educacionais e políticas econômicas e, consequentemente, a relação entre o público e o privado, no contexto dessas mudanças.

Por exemplo, foi possível identificar, nas fontes analisadas, o registro de um seminário, em 22 de março de 2017, no *Facebook*, sobre essas mudanças que transcorrem no ensino médio, organizado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação em parceria com o Banco Itaú. O que chama a atenção é justamente essa articulação entre público e particular, representada por um banco de capital privado e um órgão governamental. Outro exemplo que corrobora para percebermos as movimentações que essa reforma tem produzido, também em 22 de março de 2017, é o Instituto Lemann ter anunciado um projeto em parceria com a Google.com, que visa à publicação de milhares de planos de aulas até 2019, que subsidiarão os trabalhos docentes, tendo como referência a BNCC.

Nas palavras dos idealizadores:

O material trará estratégias claras de como ensinar os conteúdos previstos no currículo para estudantes em diferentes níveis de aprendizagem, dicas e orientações para o professor aplicar as atividades em sala de aula, além de vídeos e sugestões de exercícios e avaliação. A expectativa é de que, em dois anos e meio, o projeto colabore com o trabalho de milhões de educadores brasileiros (SEMIS, 2017, p. 1).

Twitteiro 13: #NovoEnsinoMédio quer formar gente pro mercado. Saber pensar e ter senso crítico não precisa não. Literalmente um não pense, trabalhe.

Youtuber 30: Os professores foram ouvidos? Não Os alunos foram ouvidos? Não Os empresários? Com certeza

Para Kuenzer (2000, p. 37):

Essa afirmação pode ser analisada de dois pontos de vista. Se tomada do ponto de vista do capital, têm lógica a transferência da formação profissional para os níveis pós-médio e superior, uma vez que, sob a justificativa da meritocracia, a seletividade do sistema escolar desempenha seu papel excludente, preparando apenas os melhores para os postos de trabalho disponíveis no mercado, cada vez em menor número. Do ponto de vista dos trabalhadores, essa transferência assume feições perversas, visto que, para os que vivem do trabalho, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, manuais e cognitivas vinculadas ao exercício de atividades produtivas, é condição não só de existência, mas também da própria permanência no sistema de ensino, na maioria das vezes possível apenas pela via privada.

4.3.3 Desdobramentos para a Educação Física no ensino médio

Na nuvem de palavras e análise de similitude produzida, averigua-se que a retirada de obrigatoriedade de alguns componentes curriculares, tais como Artes, História, Sociologia e Educação Física, apresenta interesse recorrente, pois assim como os encaminhamentos sociopolíticos expressos por compreensões de direita e esquerda, a subtração de algumas dessas disciplinas esteve presente nas interações produzidas nas mídias sociais analisadas. Dessa forma, dada a especificidade deste estudo, a análise será direcionada, de modo mais ampliada, ao componente curricular Educação Física.

Diante dessa peculiaridade e da baixa ocorrência sobre esse componente curricular específico, com base nos descritores utilizados, MP-746 e reforma do ensino médio, fez-se necessário ampliar os procedimentos de investigação, empregando descritores como #educacaofisicanoensinomedio, Educação Física e ensino médio, nas ferramentas de buscas nas

plataformas, exceto o *Youtube*.⁴⁹ Com esse procedimento, as fontes se mostraram valiosas não somente para situar o debate e as ressonâncias dos impactos relacionados com a MP nº 746/2016, mas também para dar visibilidade às práticas e consumos que envolvem esse componente curricular nessa etapa de ensino médio, em que o ciberespaço se torna um lugar de vinculações, frustrações, críticas e expressões de afeto do que ocorre no contexto escolar.

As postagens iniciais estavam associadas à possível retirada da obrigatoriedade da Educação Física e assumem caráter de reivindicação e protesto, inclusive de pesquisadores da área, como a seguinte postagem em 26 de outubro de 2016,⁵⁰ na página da carta Educação no *Facebook*:

[...] como consequência da retirada da obrigatoriedade da Educação Física do currículo do Ensino Médio, prevista pela Medida Provisória da reforma do Ensino Médio, corremos o risco de vermos o aumento da discriminação em relação às práticas corporais e culturais contra hegemônicas. ‘Muitos meninos e meninas ficarão impedidos de conhecer e de se reconhecer como sujeitos dessas culturas’.

Argumentos também tecidos por um professor aposentado renomado da Educação Física:

Vamos lá: a Educação Física no Ensino Médio é ruim? De modo geral, é. A Matemática no Ensino Médio é ruim? De modo geral, é. A Física no Ensino Médio é ruim? De modo geral, é. Vamos acabar com tudo então? Claro que não. Um Governo que pretende investir em educação não sai cassando disciplinas. Procura melhorar o ensino, fazendo análises de boa qualidade. Educação Física e Arte foram cassadas. Foram submetidas a um impeachment. Timer deu golpe também no Ensino Médio. Depois da Dilma foi a Educação Física e Artes. Depois serão outras. Nós, da Educação Física, além do pessoal de Artes, Sociologia e Filosofia, temos que argumentar que somos indispensáveis. E temos que fazer melhor que Alexandre Frota. Dizer ao Ministro, que já que temos que tê-lo como Ministro, que ouça quem entende de educação. Se ele tiver ouvidos, diremos porque Educação Física têm que fazer parte do currículo do Ensino Médio.

Palavras de indignação e revolta também foram escritas por sujeitos ordinários, que vivem o cotidiano da Educação Física no ensino médio de algum modo:

Facebookeiro 1: Precisamos reagir! Mudanças são positivas e devem ser feitas no Ensino Médio, mas fazer-nos engolir uma fôrma por meio de uma MP que impõe retiradas drásticas da Arte e da Educação Física e que permite

⁴⁹Ao empregar o descritor na ferramenta de buscas da plataforma em questão, ela direciona para os vídeos da temática que recebem os comentários em campo específico, condição que inviabilizou essa ação.

⁵⁰Vale, aqui, retomar o seguinte fato: o envio da MP nº 746 ocorreu no dia 22 de setembro de 2016, porém as primeiras publicações científicas encontram-se no v. 29 de 2017, na revista *Motrivivência*, que organiza uma edição especial sobre as mudanças em curso. Em outras palavras, as mídias utilizadas por esses pesquisadores assumem um papel de destaque para o “fazer” circular das impressões iniciais sobre os desdobramentos dessa medida provisória.

que qualquer um possa dar aula por "notório saber" indicando que o que importa é o conteúdo em si e não a formação do aluno como cidadão do mundo não é caminho que esperamos para os jovens do nosso Brasil! Vamos assinar esta campanha já!

Facebookeiro 2: Obrigado Governo ilegítimo por mais esse retrocesso, retirar a obrigatoriedade da Educação Física e Artes do Ensino Médio mostra como vocês estão em consonância com as questões educacionais atuais...

Facebookeiro 3: ASSINEM A PETIÇÃO!!! Para impedir a aprovação da medida provisória que reformula o Ensino Médio e manter a obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Médio!!!! Conselho Federal de Educação Física se posiciona radicalmente contra a Medida Provisória apresentada nesta quinta-feira, 22/09, pelo Governo Michel Temer, que altera os parágrafos 1º, 2º, 3º e 7º do Art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

É preciso analisar o conteúdo das narrativas para além da grafia textual. No caso, as indignações e discordâncias quanto à retirada da obrigatoriedade da Educação Física no ensino médio estão evidentes. Mas o que se apresenta implícito nessas transcrições? Não é possível identificar nenhum argumento referente à importância pedagógica da manutenção desse componente, sugerindo que os pedidos para revogar e críticas a essa mudança devem-se à relação de valorização da tradição do pertencimento desse componente ao longo da história da escolarização brasileira.

Essa imprecisão ou dificuldade de construção de contra-argumentos que justifiquem seu lugar nessa fase de ensino causam um sentimento de desvalorização desse componente, porém não seria também uma dificuldade em compreender, de modo mais amplo, o lugar da escola no contexto atual. Dessa forma, a Educação Física, como outras disciplinas, devido ao tipo de saberes compartilhados, assume status diferentes de acordo com o tempo histórico e social vivido, ou seja, desvalorização que não é exclusividade dessa área.

Ao longo da textualidade das narrativas transcritas, é possível destacar também a reafirmação de certas hierarquizações no que se refere a conhecimentos disciplinares tidos como mais importantes do que em relação a outros, para serem compartilhados no projeto de escolarização do ensino médio. Assim, as disciplinas Matemática, Português e Inglês são apresentadas como fundamentais e, por isso, devem ser obrigatórias durante os três anos.

Isso fica evidente quando ocorre a adequação do texto da medida provisória que não mais retirava a obrigatoriedade da Educação Física, mas sim de componentes como Filosofia e História. Ou seja, as narrativas evidenciam, nesse ponto, tensões, disputas e uma relativização do ponto de vista curricular. Devido à tradição de escolarização, não se pode aceitar a perda de

nenhuma disciplina, mas, se é para retirar, façam com aquelas cujos saberes estão mais confusos ou dissonantes em frente ao tipo de saber difundido culturalmente como mais relevante e importante, por exemplo, para os postos superiores de trabalho e/ou para alcançar um resultado expressivo no Enem. Com isso, o acesso e conhecimento aos saberes das práticas corporais tornam-se secundários aos de outras áreas, se for para escolher entre uma e outra.

Twitteiro 14: Essa reforma do ensino médio não faz sentido! Educação Física deveria ser opcional, História e Geografia obrigatórios.

Twitteiro 15: Educação Física vai ser obrigatório no novo ensino médio e essa é a coisa mais inútil que eu já vi na vida.

Twitteiro 16: cólica menstrual, mosquito e Educação Física no ensino médio são as coisas mais inúteis que existem pra mim kkkk

Sobre a hierarquização de saberes, tomando como exemplo a Educação Física, a partir de uma possível desvalorização dos saberes constituídos por essa área no contexto escolar, a instituição escolar constrói códigos e símbolos ancorados pela tradição, que colaboram na valorização de um saber e aprender em detrimento de outros. Dessa maneira, a escola assume modos de organização e operacionalização de aprendizagens universais que devem alcançar a todos da mesma forma e intensidade. Assim, disciplinas que assumem uma dimensão de práticas ocupam um lugar menos privilegiado, embora os alunos as compreendam positivamente, não com os mesmos sentidos que atribuem a outras disciplinas, e sim por sua estrutura, por possibilitar-lhes experiências de saber com as práticas corporais (SANTOS et al., 2016).

Schneider e Bueno (2005), Santos et al. (2014) e Santos et al. (2016) têm sinalizado essas relações de força que envolvem os saberes escolares. Em parte, isso ocorre porque há utilização de dispositivos como cadernos e livros, ou porque, no caso da Educação Física, se usam timidamente os suportes da escrita ou dos saberes objetos, e mais os saberes de domínio e os saberes relacionais, dadas as suas particularidades no que se refere ao compartilhamento das práticas corporais. Ainda as experiências corporais desenvolvidas no contexto extraescolar colaboram para que o entendimento sobre as aprendizagens específicas da Educação Física seja de difícil descrição para os alunos, pois eles não compreendem o que diferenciaria brincar, jogar e praticar esportes na rua, escolinhas daquilo que é aprendido nesse componente curricular no contexto escolar.

Tais elementos são expressos nos seguintes trechos:

Yotuber 31: Educação Física não ensina porra nenhuma de equipe. Só serve pra uns bostas quererem se mostrar e humilhar os outros que não são bons em esportes. Melhor vc msm fazer um esporte extra-escolar que vc goste e deixar uma declaração na escola. aí sim seria interessante...

*Yotuber 32: Então, a matéria de **Educação Física** nas escolas sempre foi muito marginalizada desde sempre e apenas depois de 1996 que se tornou obrigatória para alguns níveis de ensino. Vale lembrar que muitas escolas ainda veem brechas na lei e se sentem a vontade para colocar professores de arte para darem essas mesmas aulas. E te pergunto, qual o preparo desse professor do ponto de vista do desenvolvimento motor neurológico? E se já há essa brecha para tal, imagine agora com essa flexibilização? Não sou contra integralmente mas essa questão me desagrada. Talvez hoje, você designer pudesse ser um professor de Educação Física, promotor da saúde se tivesse encontrado no caminho um bom professor e uma metodologia para essa área melhor estruturada mas claro, quis o destino que isso fosse diferente pra você. Espero ter contribuído com o debate. Obrigado.*

Yotuber 33: isso que você escreveu faz muito sentido, se realmente funcionasse... O aluno sai do 3º ano sem saber nada disso, porque simplesmente estão pouco se fodendo para essas matérias, e que os pontos são dados de graça ...

Essas hierarquizações incidem sobre as especificidades das práticas pedagógicas em Educação Física, principalmente na escolha e seleção dos conteúdos a serem compartilhados. Matos (2013) sinaliza que, do ponto de vista dos professores, dança, ginásticas, lutas, capoeira, jogos, brincadeiras e esportes têm sido os conteúdos mais relevantes a serem ensinados nas aulas de Educação Física, o que pode residir na aproximação entre escola e contexto cultural pertencido, aspectos que colaboram nas apropriações e usos dos docentes em suas aulas. Esses elementos podem ser confirmados a partir dos trechos:

Twitteiro 18: Chega no ensino médio Educação Física vira anatomia.

Twitteiro 19: Eu tretava com a professora porque tinha que usar uniforme de Educação Física pra jogar ludo e ping pong isso NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Twitteiro 20: Legal saber que as brincadeiras da infância viram aulas de Educação Física no ensino médio

Twitteiro 21: Ainda bem que não tiraram Educação Física da grade do ensino médio, imagina se mais gente chega aos 20 sem saber pular corda.

Twitteiro 22: E eu que no ensino médio pensava que Educação Física era só jogar bola ! Não aguento mais estudar 🙄

Twitteiro 23: meninas q amavam Educação Física mas pegaram odio quando chegaram no ensino médio e viram q enfiam vôlei na tua guela todo bimestre

Twitteiro 24: eu amo esportes amo Educação Física mas no ensino médio não dá eu quero jogar basquete futebol vôlei queimada mas a prof só da v ô l e i

Twitteiro 25: hoje minha turma brincou de pique pega na Educação Física kkkkkkkk nem parece que estamos no último ano do ensino médio

Twitteiro 26: A gente foge de Educação Física no ensino médio inteiro pra pagar academia aos 30

Facebookeiro 4: Professor de Educação Física, Mário Jorge, ensina os alunos Ensino Médio sobre capacidades físicas: <https://goo.gl/Ha3xdL>

Facebookeiro 5: Campeonato de Dominó! Turma de Educação Física - Ensino Médio. Realização do torneio de dominó afim de estimular o respeito, a competição, as estratégias, as regras e a concentração.

Facebookeiro 6: Jogos indígenas - de forma adaptada foi possível trabalhar o Rokrã com os primeiros anos do Ensino Médio

Facebookeiro 7: Encontro "De lá pra cá" que aconteceu na Escola de Educação Física/UFRJ com alunos do ensino médio. Vídeo da tematização de Jiu jitsu de dedo: dominação e Facebookeiro08: imobilização como tema pra oficina de Luta#educaçãofísica #ensinomédio #educaçãofísicaescolar

Facebookeiro 8: Ginástica Circense1º ano do Ensino Médio atividades : Malabares , rolamento pra frente , rolamento pra trás , exercícios acrobáticas e atividades que trabalham a confiança com o próximo . materiais utilizados : Bolinha reciclada (que vem no desodorante rolon) e Tatame e muita criatividade !

Facebookeiro 9: Treinamento Funcional na Educação Física Escolar - Ensino Médio Espera-se que os alunos ao iniciar o Ensino Médio sejam portadores de um rico acervo motor

Facebookeiro10: Sobre jogos cooperativos... Terceiro Ano do Ensino Médio dando show no trabalho em equipe..

Evidencia-se, também, a associação entre Educação Física e esportes, uma vez que as fontes indicam a predominância de consumo desse conteúdo, com destaque ao ensino e aprendizagem das regras de modalidades tradicionais, cuja finalidade se ancora na competição olímpica. Os sujeitos consideram o esporte um conteúdo fundamental, todavia divergem quanto à seleção, oferta e compartilhamento, que, por sua vez, incidem sobre suas finalidades.

*Youtuber 37: **Educação física** na escola se resume: jogar futebol... Nao se aprende mais nada... N se aprende as regras de esportes olimpicos ,etc... **Educação física** é perda de tempo... A nao ser q faça essa eforma e obrigue professor a ensinar no minimo regras de todos os esportes olímpicos, ai sim seria uma boa e um incentivo pro povo.*

Youtuber 38: a Educação Física no Brasil se resume, em queimada para meninas e futebol para homens, sou fã de esportes jogo vôlei, mas no Brasil se ensina uma Educação Física bem básica, agora se, tivesse aulas de ginástica, musculação e etc...

Youtuber 39: Há vamos incentivar os esportes, primeiro passo: Vamos retirar Educação Física, 'ta serto'. Esses canalhas se preocupam mais com

ideologias de gênero, etc, homofobia. Do que dar aula de verdade. Tá uma canalhice o que fizeram com o ensino no Brasil.

Youtuber 40 Não concordo, pelo menos não em artes. O professor passa história e técnicas básicas, mas em Educação Física raramente temos alguma coisa que não seja futebol, basquete ou queimada: c o professor passa algumas regras do esporte, mas pra mim é tudo muito 'jogado'.

Youtuber 41: E Educação Física por exemplo? Essa matéria sempre me fodeu, eu sou um lixo com esportes e minhas notas sempre foram horríveis nessa matéria, fora que, pra que caralhos eu preciso saber quantos jogadores têm em um time de basquete sendo q odeio esportes? E não venham falar q é pra manter minha saúde e não sei oque, porque eu sempre fico lá sentado nas aulas sem fazer porra nenhuma, e se eu quisesse praticar esportes, eu entrava em um treino de futebol ou algo do gênero.

Twitteiro 17: minha maior felicidade de sair do ensino médio é saber que eu NUNCA mais vou ter uma aula de Educação Física na vida

Kravchychyn e Bassoli (2012) indicam algumas pistas sobre o lugar do esporte nas representações dos alunos. Para os autores, isso se deve à ampla vinculação sociocultural do esporte presente em diferentes contextos e momentos do cotidiano das pessoas na mídia, nos assuntos do dia a dia ou mesmo para constituir-se como uma opção profissional. Assim, a Educação Física, como uma das áreas que colaboram na apresentação e ensino desse conteúdo, tem sido por vezes confundida com o próprio esporte. Concomitantemente a isso, tem-se, ainda, que as demais práticas corporais são esportivizadas, principalmente via movimento olímpico, e produzem um entendimento de aprendizagem associativa entre esporte e Educação Física.

Esses aspectos remetem às possíveis dificuldades de ensinar outros conteúdos para os alunos. Rosário e Darido (2005) entende a insegurança dos professores em ministrar conteúdos que não dominam, principalmente do ponto de vista da experiência, ou seja, quanto menos familiar for a prática esportiva, mais resistência do professor em ensiná-la. Outro ponto levantado está no modo como o ano letivo está dividido, bimestral ou trimestralmente, condições que delimitam, de certa forma, o tempo do que deve ser ensinado. Os autores ressaltam, ainda, que, mesmo com o aumento da produção científica sobre outros conteúdos, é notório um distanciamento entre essas pesquisas e o chão da escola.

Entretanto, com base na leitura positiva (CHARLOT, 2000), pode-se evidenciar como o esporte, a partir dos usos e consumos estabelecidos entre os alunos com esse componente curricular, assume um lugar de destaque em relação às demais práticas corporais ofertadas, a ponto de associar a própria Educação Física ao ensino dos esportes. Isso sugere um movimentar-se da área em direção não à ruptura ou secundarização desse conteúdo, como realizado em outros momentos no campo, mas sim à possibilidade de maior valorização das

outras práticas corporais, que são evocadas nas narrativas da trajetória de escolarização que os sujeitos ordinários estão percorrendo ou percorreram.

Esse modo de fazer produz ressonâncias sobre as práticas avaliativas. Nas transcrições, é possível perceber que a dificuldade de compreender os saberes compartilhados pela Educação Física tem incidência sobre o ato de avaliar, pois, se essa disciplina apresenta dificuldades de entendimento do seu lugar na representação dos saberes escolarizados, na percepção dos alunos, qual o sentido de ser avaliado? Diante disso, quando o professor se apropria de instrumentos, que valorizam o saber enunciado, utilizados por outras disciplinas associados à representação da atribuição de uma nota com valor numérico que condiciona o aluno a ser aprovado ou ser reprovado, a Educação Física incorre no equívoco de comparar-se com outras disciplinas do currículo, tornando ainda mais conflituosas as relações que envolvem o tipo de saber que essa disciplina compartilha:

Twitteiro 28: decadência no ensino médio é ter prova de Educação Física

Twitteiro 29: quando eu tava no ensino médio eu fiquei em recuperação em Educação Física, pois é.

Twitteiro 30: Tô aqui no Twitter comemorando q o ensino médio acabou mas ainda n fui na escola pegar meu boletim e ver se eu passei em Educação Física kkk

Twitteiro 31: Que RIDÍCULA velho, to de exame de TGP, é tipo pegar rec em Educação Física no ensino médio Sério vo deitar no meio da avenida

*Twitteiro 32: EDUCAÇÃO FÍSICA NEM DEVEIA CONTAR NO ENSINO MÉDIO COMO MATÉRIA DE BOLETIM ENFIA NO **.*

Twitteiro 33: vocês reclamam que ficam de recuperação em matemática etc bicho quando eu estava no ensino médio fiquei de dependência em EDUCAÇÃO FÍSICA

Twitteiro 34: Relembrando o lindo momento que consegui ficar com 1,3 de média em Educação Física no ensino médio mesmo não tendo faltado em nenhuma aula

Twitteiro 35: que tipo de pessoa no último ano do ensino médio têm prova de Educação Física mano era pra eu tá fazendo simulado

Twitteiro 36: Educação Física obrigatória no ensino médio, agora o Enem vai ser queimada na quadra

Twitteiro 37: ainda não entendi o porque de no ensino médio existir prova teórica de Educação Física, PQP

Twitteiro 38: Sdds qd a coisa que me deixava mais triste era no ensino médio o professor de Educação Física chegar e falar: hoje a aula vai ser teorica

Para Santos et al. (2015), é preciso situar as práticas avaliativas em Educação Física em relação aos saberes escolarizados e pelas especificidades desse componente curricular, ou seja, a valorização dos saberes de domínio e relacional, nas experiências do *fazer com* as práticas corporais na dimensão dos saberes-objetos, deve orientar os processos avaliativos. Não significa dizer que os alunos não podem materializar de outras formas os aprendizados, como em provas escritas e outras produções; porém, nas transcrições, percebe-se que a representação dos modelos de avaliação de outras disciplinas dos saberes orais e escritos dificulta o entendimento das práticas avaliativas em Educação Física, quando se privilegiam esses instrumentos.

São questões que evocam o tipo de formação que esse professor de Educação Física tem realizado. Betti (2011), Vieira (2011) e Rufino et al. (2016) sinalizam a carência de estudos sobre a formação profissional em Educação Física na especificidade do ensino médio. O trabalho de Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), apesar de não tratar especificamente do ensino médio, deixa algumas pistas sobre os critérios utilizados para seleção e sobre determinados conteúdos e práticas. Os resultados das pesquisas indicam que as experiências sociocorporais realizadas ao longo da vida, não somente nas disciplinas da graduação, constituem-se como lugares de segurança na hora de ensinar a seus alunos determinados conteúdos. Assim, quanto menor a experiência com uma determinada prática corporal ou estratégia pedagógica, mais dificuldade em trazê-los para o cotidiano de suas aulas.

Por outro lado, as narrativas evidenciam algumas dissonâncias relacionadas com os modos como os alunos percebem os fazeres dos professores de Educação Física, destacando-se as frustrações pela oportunização não sistematizada e com baixa diversificação das práticas corporais. Confrontam também a postura ética do professor no desenvolvimento e organização de suas aulas. Dessa forma, trazem de modo implícito expectativas quanto ao que esperam da figura do professor, aspecto a ser considerado nas discussões sobre a formação e atuação profissional desse sujeito. Se, por um lado, não é coerente a denúncia fatalista e recorrente a esse profissional, por não se saber as condições de sua prática, faz-se também incoerente negligenciar as expectativas que os alunos possuem em relação ao perfil do que consideram um bom professor. Ademais, é significativo compreender as razões e os processos de constituição desse tipo de fazeres envoltos por esse sujeito.

Twitteiro 39: Minha professora de Educação Física no ensino médio jogava a bola no meio da quadra e depois ia sentar na sombra pra fumar...

Twitteiro 40: Quando você teve certeza que era em ed física que você queria se formar? — Quando eu tive aula de Educação Física bem bosta no ensino médio e queria fazer diferente. Sempre...

Twitteiro 41: Meu professor de Educação Física no ensino médio era direto e realista: "Quem não pratica exercícios será mais fraco e morrerá mais rápido"

Twitteiro 42: PI deveria ser que nem Educação Física no ensino médio, só recreação e não reprova

Twitteiro 43: Educação Física serio isso na minha escola é só futebol e nada mais ainda o professor sai para toma café "Ensino Médio"

Twitteiro 44: Educação Física melhor aula, pena que no ensino médio meu professor preferia dar aula na sala 🤔🤔🤔

Twitteiro 45: lembro que no ensino médio tive um professor de Educação Física que nos forçava a fazer um trabalho de 20 páginas manuscrito com as regras do esporte do bimestre

Youtuber 42: eu não concordo com tirar a obrigatoriedade de nenhuma dessas disciplinas, primeiro, porque a carga horaria delas sempre foram pequenas, como de fato devem ser. O que faz com que elas estejam defasadas e não sejam interessantes para os alunos, é não serem abordadas por professores capacitados, o que vai apenas piorar com a MP já que a partir de agora, o professor só precisará ter "notório saber", e não mais uma especialização na área.

É preciso avançar nas questões que cercam a prática docente para além da denúncia ou da prescrição comparativa entre uma estrutura modelar, por exemplo, e o currículo prescrito ou as pesquisas cujo objeto não reside nas condições das práticas docentes, mas sim nas ausências desses fazeres. Isso não significa destituir ou secundarizar a importância pedagógica daqueles materiais que se constituem prescritivos. O que se espera é articular prescrição e autonomia do fazer docentes com as possibilidades particulares que cada cotidiano escolar se apresenta.

Uma das possibilidades que se evidenciam é a formação continuada, a partir da tríade cotidiano escolar, autocompreensão e reflexão docente e envolvimento constante da universidade, contribuindo para fazeres coletivos, integrados e ao mesmo tempo próprios dos lugares de sua produção. Santos, Vieira e Ferreira Neto (2016) sinalizam, com base nas narrativas dos professores do ensino médio, a necessidade de constituição de práticas no lugar das escolas e seus autores como espaços possíveis de produção de conhecimento, nos quais o sujeito professor e a equipe pedagógica local são atores do processo de formação. Em síntese:

[...] as práticas de formação e atuação profissional nunca são individualizadas; elas são coletivas, à medida que expressam anseios de uma identidade social (professores) e o pertencimento que têm com essas redes [...]. Por isso,

precisamos compreender formação como uma rede de autores em diálogos compartilhados, estando, nesta, docentes da Educação básica, da Universidade e do Governo (SANTOS; VIEIRA; FERREIRA NETO, 2016, p. 657).

Uma das possibilidades da articulação entre universidade e contexto escolar, principalmente nas páginas analisadas, refere-se às postagens de artigos científicos que fazem do espaço *online* um lugar de compartilhamento e circulação da produção científica para além das revistas eletrônicas:

Twitteiro 46: Revista 'Motrivivência' publica terceira edição e fala sobre Educação Física no Ensino Médio (2 curtidas) (3 perfis diferentes Secretária, UFsc e

Facebookeiro 11: Motrivivência ganha destaque na página da UFSC. Confira! Obrigada equipe do Portal de periódicos Revista 'Motrivivência' publica terceira edição e fala sobre Educação Física no Ensino Médio revista 'Motrivivência' do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (Labomidia) do Centro de Desportos (CDS) da UFSC publicou, no mês de setembro, a sua terceira edição de 2017. A revista é editada desde 1988 e engloba o campo do conhecimento sobre Educação Física, Esporte e Lazer,

Por fim, esses elementos colaboram para a construção das narrativas que indicam questões relacionadas com os sentidos e finalidades que a Educação Física assume no contexto escolar. É possível averiguar certa recorrência nas falas que consideram a Educação Física uma aula vaga, ou uma atividade, ou mesmo um momento para os alunos se distraírem, embora também apresentem pistas e indícios de perspectivas plurais de currículo, por exemplo, que contribuam para a atividade física e a saúde, bem como o lazer e a qualidade de vida dos estudantes.

*Youtuber 34: Estudei minha vida na rede pública, e **Educação Física** era como um horário vago, onde que gosta de fazer algo fazia, que não gostava era só fazer um trabalhinho (que o professor nem lia). Meu sonho era ter mudado na minha época.*

*Youtuber 35: Realmente esta parte também não entendi. Pelo contrário né, **a Educação Física** é uma das disciplinas onde os alunos mais gostam. Acaba sendo para muitos um momento de descontração até né. Enfim, vamos atrás de mais informações sobre esta reforma né. Aparentemente muito interessante se for mesmo da forma como está sendo apresentado, mas vamos analisar com maior abrangência e ler mais a respeito!*

*Youtuber 36: As aulas de sociologia, e filosofia e artes, são essenciais para o desenvolvimento intelectual, criativo e da inteligência emocional e a **Educação Física** têm grande importância no desenvolvimento físico do adolescente para que ele tenha saúde e cresça saudável, ou vc prefere que tenha uma aumento do número de pessoas burras, ignorantes, sem cultura e sedentárias ?!*

Twitteiro 47: #educacaofisica fora do ensino medio e a populacao q esta com sobrepeso futuramente sera super obesa!

Twitteiro 48: Não acabem com a #EducaoFisica no ensino médio, os jovens precisam disso, entreterimento, qualidade de vida, trabalho em equipe! 😊😊

Twitteiro 50: Tenho sdds da Educação Física da escola pq la era o único meio de fazer exercícios, agr q acabou o ensino médio estou oficialmente sedentária

Twitteiro 51: eu acho educação fisica no ensino medio completamente inutil pq nao torna ngm fitness e so tira horario de aulas importantes

Facebookeiro 12: Veja só que retrocesso, disciplinas importantes para a saúde física e mental serão dispensadas do ensino médio. Esse Governo não quer aluno que pense.

Durante o percurso histórico da Educação Física no contexto escolar, ela foi passando por ressignificações das suas práticas e de suas finalidades, mantendo propósitos profiláticos, morais e culturais. Mesmo diante dessas diferentes reapropriações apresentadas ora como estratégia, ora como tema; ora como atividade, ora como componente curricular, ela tem ocupado um lugar na educação escolarizada brasileira, mesmo que, ao longo do tempo, conteúdos tenham sido modificados, ampliados ou excluídos, condição que faz com que sua(s) finalidade(s) ainda esteja(m) em aberto (BELTRAMI, 2001).

A revista *Superinteressante*, em sua página no *Facebook*, publicou uma matéria com as seis lições que se aprende em Educação Física, que remetem, entre tantas questões, aos sentidos e finalidades do currículo em Educação Física. A seguir alguns dos exemplos apresentados:

Em meio à polêmica sobre o novo currículo do Ensino Médio no Brasil, relembremos os maravilhosos e desesperadores ensinamentos da Educação Física. Entre mortos de vergonha e feridos emocionalmente, todos sobreviveram. Primeira lição: De pique-bandeira a beisebol, ser o último escolhido em todas as equipes, para todos os esportes, em qualquer posição ('será que não dá para jogar com um a menos, fessor?') não foi ruim. Na realidade, nos ensinou a ser resilientes, a não procurar a aprovação dos outros e, sim, a encontrar validação em nós mesmos. Deve ser verdade, porque é o que a minha psicóloga me diz desde a 8ª série. Terceira lição: Se existia um momento democrático da aula de Educação Física, era a queimada. Todo mundo tinha algo a contribuir: era o único esporte, afinal, em que fugir da bola era uma vantagem! A bolada na cara deixava de ser exclusividade dos menos favorecidos esportivamente. A sala toda se unia em uma dança tribal agressiva – pelo menos até que a galera do 'morto' começasse a jogar sério e a matar todo mundo. Quem diria que queimada era *spoiler* de *The Walking Dead*. Sexta lição: Está na moda a técnica de esvaziar a mente e estar consciente de cada parte do seu corpo e do mundo à sua volta. Mal sabem os cientistas e gurus que já treinamos isso por anos nos exames de aptidão física. Lá pela terceira volta da corrida em círculos na quadra, sua mente já se esvaziava (de motivos para viver). Depois disso, você passava a perceber o valor do minimalismo: pra quê fazer mais do que um único abdominal ou flexão de braço se aqueles coletes encardidos já tinham sugado sua alegria?

Em outras palavras:

Como vimos, há uma pluralidade de entendimentos sobre a Educação Física escolar. Apesar das diferenças e das abrangências, é o corpo que aparece como seu objeto e passível de ser educado. Da mesma forma, é o movimento do corpo que é, por excelência, o elemento fundante da Educação Física e, nesse sentido, aproxima-se de uma concepção fisiobiológica da educação. Mas parece que os novos procuram dar outro colorido a essa concepção fisiobiológica. Em suas colocações, reconhecem o sujeito do movimento do corpo como social e, nesse sentido, outra deve ser a forma de tratar a Educação Física. Por essa razão, falam em temas da Educação Física (BELTRAMI, 2001, p. 32).

A constituição do campo currículo somada às pesquisas com/nos/dos cotidianos permite situar a compreensão do viver ordinário como um espaço/tempo (SANTOS, 2015). Com isso, os fazeres escolares assumem particularidades que envolvem os lugares e os sujeitos de sua produção. Dessa forma, tem-se a nítida ideia de que não existe um cotidiano escolar, mas sim cotidianos produzidos, consumidos por seus praticantes. Condição cultural que necessita ser considerada nos processos de apropriação dos saberes a serem compartilhados e nos processos de aprendizagem nos quais serão tecidos. Por sua vez, a Educação Física em sua especificidade, também se responsabilizaria pelo compartilhamento das práticas corporais sob a perspectiva cultural, mediante a consideração das produções comunitárias locais, daquelas construídas coletivamente das práticas corporais da própria tradição da Educação Física escolar.

Um dos elementos que têm sido utilizados para justificar o lugar da Educação Física no currículo do ensino médio está em sua obrigatoriedade estabelecida pelas políticas educacionais, mais especificamente na elaboração da LDB n.º 9.304/1996, que, ao longo dos anos, tem sido alterada, conforme pode ser observado:

~~§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos;~~

~~§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. — (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001);~~

~~§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: — (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);~~

~~§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: — (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016);~~

§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei n.º 10.793, de 1.º.12.2003);

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei n.º 10.793, de 1.º.12.2003);
- II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei n.º 10.793, de 1.º.12.2003);
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; (Incluído pela Lei n.º 10.793, de 1.º.12.2003);
- IV – amparado pelo Decreto-Lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei n.º 10.793, de 1.º.12.2003);
- V – (VETADO) (Incluído pela Lei n.º 10.793, de 1.º.12.2003);
- VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei n.º 10.793, de 1.º.12.2003).

Esses elementos podem ser averiguados no teor das transcrições:

Twitteiro 53: No meu histórico escolar tá falando q eu tive Educação Física e artes no Ensino médio, risos....

Twiteiro 54: oq têm na cabeça de um professor de Educação Física pra querer obrigar alunos do ensino médio a fazer a aula????

Twitteiro 55: eu nunca odiei tanta Educação Física quanto no ensino médio

Twitteiro 56: Finalmente,EDUCAÇÃO FÍSICA permanece obrigatória no Ensino Médio. Quando serão obrigatórios as quadras de esportes e o interesse dos alunos?

Twitteiro 57: caso vcs se achem preguiçosos saibam que peguei recuperação em EDUCAÇÃO FÍSICA no segundo ano do ensino médio por simplesmente não ir pra aula

Se, por um lado, a LDB n.º 9.394/1996 colabora para reafirmar a condição da Educação Física como componente curricular obrigatório, por outro possibilita interpretações quanto às suas especificidades, principalmente voltadas ao esforço físico, aspecto que justificaria a condição de disciplina facultativa aos grupos apresentados nos artigos da lei em questão.

Esses aspectos incidem sobre as estratégias para as dispensas das aulas de Educação Física. Souza Junior e Darido (2009) indicam que, em estágios críticos, as dispensas no ensino médio chegam a 48,8% dos alunos. Entre os fatores sinalizados, estão as aulas fora da grade, critérios de controle frágeis para triagem das dispensas, inexistências de notas bimestrais para os alunos dispensados, propagação da cultura da dispensa como natural e, por fim, a repetição e reprodução dos programas de ensino, de uma etapa para outra, nos quais os conteúdos são apresentados no ensino médio como no ensino fundamental. Representados nas seguintes transcrições:

Twitteiro 58: Sobre a Educação Física do ensino médio: eu sou atestada, então não sou obrigada a nada!

Twitteiro 59: Têm que ter atestado médico pra fazer Educação Física no ensino médio

Twitteiro 60: Desde que entrei no ensino médio não fiz mais uma aula de Educação Física

Twitteiro 61: No ensino médio eu ficava sem comer nos dias de aula de Educação Física só pra passar mal na aula e ser liberada com justificativa

Milen Neto et al. (2010) ampliam o debate sobre as dispensas, apresentando a questão da evasão escolar. Para tanto, consideram como ponto elementar o fato de a cultura escolar e a Educação Física, como parte, dela optarem por um discurso de pertinência social e política em detrimento da compreensão e consideração da cultura local dos alunos e suas condições sociais, visto que, nas diferentes realidades sociais brasileiras, é possível encontrar, por exemplo, alunos que necessitam trabalhar para ajudar na receita familiar. Ainda há grupos sociais com produções culturais próprias do lugar, que são secundarizadas no ato educativo para a valorização do conhecimento escolarizado prescrito. Elementos que ficam visíveis em algumas narrativas dos sujeitos do estudo:

Twitteiro 61: [#valedoribeira](https://twitter.com/valedoribeira/status/1000000000000000000) Educação Física no Ensino Médio: Luxo ou necessidade? <http://goo.gl/fb/ZNgqHe> [#artigo](#) [#educaçãofísica](#)

Todavia, para compreender os sentidos dessas discussões e o teor da narrativa dos pesquisados, é preciso retomar as formas como os alunos se relacionam com os saberes da Educação Física no âmbito escolar. Para isso, Santos et al. (2013) partem do entendimento de bens culturais, cuja base epistemológica se assenta na morfologia da prática antropofágica de consumo proposta por Certeau (2002), com base no processo dialético da aprendizagem/apropriação.

Desse modo, interessa compreender como o conteúdo das narrativas transcritas expressa pistas desses consumos nos jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas, capoeira, esportes e, conseqüentemente, os sentidos atribuídos à especificidade da Educação Física como componente curricular inserido no projeto de escolarização do ensino médio. Essas pistas expressas por narrativas textuais evocam o desafio da memorização entres os sujeitos do que foi inscrito, principalmente quando estavam no lugar de alunos, nas relações com o saber da experiência corporal (SANTOS et al., 2014).

*Twitteiro 62: Mano que tipo de professor de Educação Física da queimada pra um primeiro ano do ensino médio. Ah vai tomar no ** ne*

Twitteiro 63: Pleno ensino médio e meu professor de Educação Física quer brincar de coelhinho saiu da toca kkkkkkkkkkkkkk

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, conforme as questões anunciadas por este capítulo, é possível concluir que a reforma do ensino médio tem sido temática recorrente nas discussões realizadas nas mídias sociais analisadas, inicialmente, com base na MP nº 746 e seu envio ao Congresso. As principais discussões contra essa medida nessa primeira fase estavam relacionadas com a perda da obrigatoriedade dos componentes curriculares Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia e História. Os principais argumentos de quem defendia essa reforma assentavam-se no aspecto de fracasso do ensino médio, devido ao quantitativo disciplinar tido como excessivo que aparentemente contribuiria em quase nada para a vida social dos alunos.

Esses argumentos seguiram por todos os cinco meses até o sancionamento dessa MP, transformando-a em projeto de lei. Com isso, apenas o componente curricular História teve sua obrigatoriedade retirada. Os outros componentes estão condicionados às discussões que envolvem a formulação da BNCC para o ensino médio, assumindo outro lugar, destacando agora as possíveis consequências de ampliação das desigualdades educacionais, ao restringirem os conhecimentos a serem oportunizados pela escola aos jovens.

É possível dizer que, entre as mídias sociais analisadas, o *Youtube* se constituiu como principal fonte analítica, condição que se justifica pela quantidade de produção textual bem como pelas possibilidades interativas que essa mídia possibilita. Isso pode ser consequência de sua interface, na qual um vídeo é produzido e os demais membros têm um espaço para comentar aquele assunto.

Por fim, é possível dizer que as temáticas centrais abordadas em todas as mídias se referem a uma concepção de natureza política, na qual os argumentos que defendem as reformas o fazem com um sentimento de uma concepção liberal, tida como de direita, que seria mais coerente com os atuais interesses do mercado, ou seja, a escola deve compartilhar um tipo de conhecimento que possibilite a plena inserção no mercado de trabalho. Os argumentos contra essa reforma estão centrados em um viés, tido como de esquerda, no qual o Estado tem se afastado cada vez mais do compromisso de ofertar uma educação pública de qualidade que contribuiria para amenizar as desigualdades sociais na sociedade brasileira.

Com essa polarização, a discussão central deixa de ser o ensino médio e passa a ser as ideologias políticas, aspecto que faz dessa reforma uma expressão dessas questões. Porém, torna-se difícil o equacionamento dos impactos que essa reforma provocará no cotidiano dessa etapa da educação básica. Ainda assim, alguns pontos podem ser destacados com base nos

comentários, por exemplo, os impactos que a BNCC realizará na qualidade de elemento estruturante do ensino médio.

Algumas questões se fazem pertinentes para serem sinalizadas: principalmente aquelas que se referem à estrutura e funcionamento de uma escola nesses moldes. Por exemplo: quais critérios seriam considerados quando os alunos fossem escolher o percurso a seguir? Imaginemos que 200 alunos de uma escola cheguem ao segundo ano para escolher o itinerário. Mas, se todos optarem por um único, a escola vai definir uma quantidade de vagas por itinerário? Ao fazer isso e o aluno não conseguir escolher a primeira opção por não possuir nota suficiente, não se incorre no risco de esse aluno evadir-se também? Com relação ao acesso ao ensino superior, as avaliações de ingresso apresentarão em sua organização apenas conhecimentos da área que o aluno optou por escolher? E, se o aluno optou por formação profissional e, ao final desse percurso, ele decidir ingressar no ensino superior, quais serão os critérios adotados?

Sinalizamos, ainda, que é imprescindível a movimentação no campo acadêmico-científico para a realização de novas pesquisas que deem outras possibilidades de compreender esse objeto em movimento, cuja MP apresentada em 22 de setembro de 2016 representa um novo passo entre tantos ocorridos em sua história recente.

A Educação Física, por sua vez, ao ver sua obrigatoriedade posta em xeque no ensino médio com a reforma, inicia um movimento de produção de pesquisas entre 2016 e 2017. Pesquisadores dedicaram-se a estudar o ensino médio de modo mais regular, todavia a pergunta que fica é: por que esse movimento não foi realizado anteriormente, pois a necessidade de pesquisas sobre a realidade do ensino médio tem sido sinalizada na literatura e se reafirma na baixa produção acadêmica sobre o ensino médio. Tais aspectos são confirmados quando se buscam subsídios teóricos para analisar o teor das narrativas apresentadas pelos sujeitos do espaço *online*, desde as frustrações com conteúdos sobrepostos até a dificuldade de entendimento do lugar e do sentido das aprendizagens em Educação Física nessa etapa da escolarização.

Por fim, tais reflexões somente são possíveis devido ao movimento de escuta das vozes que foram silenciadas diante de tal reforma, dos sujeitos do ensino médio, principalmente alunos e professores. Somente assim, é possível perceber as nuances que cercam o cotidiano do ensino médio e da Educação Física. Aspectos que colaboram no processo de averiguar os dilemas, as tensões e os indícios de um projeto de escolarização que está a ser configurado.

CAPÍTULO 5

O COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA VIVA

5.1 INTRODUÇÃO

O delineamento e a constituição envolvendo o objeto desta tese, a Educação Física no ensino médio, que se iniciou a partir do mapeamento da produção científica, avançaram para os documentos curriculares até alcançar a reforma do ensino médio a partir das vinculações do ciberespaço, marcando o fim da fase teórico-intelectual (DA MATTA, 1978).

Este capítulo cumpre função estratégica sobre um dos sentidos desta tese, o de praticar a pesquisa histórica (BLOCH, 2000) para além das armadilhas do tempo, por vezes representado de modo cronológico dual pelas expressões passado e presente. Ou seja, pretende-se capturar o objeto histórico no fluxo do hoje, no agora, sem com isso isolá-lo, mas sim considerando sua diacronicidade. Para tanto, o conceito de *continuum* colabora para situar o ensino médio nesse entrelugar temporal. Com isso, é necessário buscar as diferentes pistas (GINZBURG, 2000) que constituem as fontes documentais (textos científicos, documentos curriculares, sintaxes espaciais), para que, em seguida, elas possam ser cruzadas para decifrar os modos como contam, situam e incidem sobre o lugar da Educação Física no ensino médio nesse movimento de entrecruzamento temporal.

Nessa perspectiva, é possível avançar para a fase da prática⁵¹ (DA MATTA, 1978), etapa responsável por compreender como as proposições, elementos, tensões, prescrições e dissonâncias sinalizados nas fontes dos capítulos anteriores se expressam e se constituem no cotidiano de uma escola de ensino médio que, por sua vez, permeia o cotidiano das aulas de Educação Física e ainda articular novos indícios dessa história que está sendo tecida.

A escolha da escola procedeu a partir de elementos sinalizados nos capítulos anteriores, dos quais se destacaM as intencionalidades pedagógicas que buscam alterar o projeto de escolarização para o ensino médio, nascidas da aproximação entre políticas educacionais e pressupostos econômicos assentados no recorte temporal entre 2011 e 2016.

⁵¹Vale ressaltar que essa divisão proposta pelo autor, não deve ser compreendida a partir do viés dicotômico e positivista, mas sim como uma forma encontrada para didatizar e organizar as ações do etnógrafo. O mesmo autor, na terceira fase, ressalta a compreensão de prolongamento entre os fazeres do pesquisador etnográfico.

Pressupostos que nos levaram ao Programa Escola Viva, cujo nascimento data de 2003, em Pernambuco, mas tem-se consolidado a partir de 2010. A inserção na rede estadual capixaba ocorreu em 2014, ou seja, no contexto do recorte temporal optado pela pesquisa. O projeto Escola Viva nasceu da iniciativa de um grupo de empresários pernambucanos em 2003, os quais fundaram o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), descrito como entidade sem fins econômicos que almeja: ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando essas práticas em políticas públicas; contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da educação básica pública, por meio da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo os seguintes fundamentos: uma CAUSA: o ensino público de qualidade; uma MARCA: a corresponsabilidade; um DESAFIO: a criação de novos desenhos institucionais (ICEBRASIL, 2018).

Silva e Borges (2016), por meio do estudo do cenário de Pernambuco, analisam como o ICE se constitui como expressão da crescente relação público-privada que envolve a promoção, organização e desenvolvimento da escola brasileira. As autoras concluem que, ao firmar tal tipo de parceria, se incentiva a adoção de um modelo educacional, cuja compreensão é formar mão de obra capacitada para o crescimento econômico. Apontam que as mudanças escolares transcorridas no Estado adotaram uma lógica de assessoria, seguida de gestão compartilhada e, subsequentemente, realizou-se o processo de expansão do programa para outras escolas. Assim, como uma empresa que abre filiais, o mesmo procedimento ocorreu nas escolas, constituindo-as como franquias do projeto.

No Espírito Santo, o Programa Escola Viva inicia-se na Escola de São Pedro e, em 2018, esse número ampliou-se para 32 unidades, distribuídas em 23 cidades, conforme pode ser visto na Figura 10:

Figura 10 – Cidades capixabas que possuem o Programa Escola Viva



Fonte: Extraída de www.escolaviva.es.gov.br (2018).

Desde 2014, é possível verificar o crescimento exponencial do Programa Escola Viva. Dos 78 municípios do Estado do Espírito Santo, em 23 esse programa está presente, conforme o Quadro 10. Das 475 escolas estaduais 32, entre ensino fundamental e médio, já possuem suas ações didático-pedagógicas orientadas por esse programa. Indicam dados expressivos de ampliação, mas não deixam evidentes os dados que têm subsidiado e justificado esse movimento de expansão.

Quadro 10 – Unidades e etapas ofertadas pelo Programa Escola Viva no Espírito Santo

MUNICÍPIO	UNIDADE	SÉRIES OFERTADAS	TOTAL DE VAGAS
Afonso Cláudio	CEEMTI Afonso Cláudio	Ensino Médio	640
Alegre	Escola Estadual Aristeu Aguiar	9º ano do Ens. Fundamental e Ensino Médio	655
Anchieta	SESI - SENAI	Ensino Médio	480
Aracruz	Escola Estadual Monsenhor Guilherme Schmitz	Ensino Médio	600
Baixo Guandú	Escola Estadual Baixo Guandú	Ensino Médio	600
Barra de São Francisco	Escola Estadual João XXIII	Ensino Médio	640
Cachoeiro de Itapemirim	CEEFTI Francisco Coelho Avila Jr	6º ao 9º ano do Ens. Fundamental	640
Cachoeiro de Itapemirim	Escola Estadual Liceu Muniz Freire	Ensino Médio	700
Cariacica	CEEFTI Presidente Castelo Branco	6º ao 9º ano do Ens. Fundamental	490
Cariacica	Escola Estadual Itagiba Escobar	6º ao 9º ano do Ens. Fundamental	600
Cariacica	Escola Estadual José Leão Nunes	7º ao 9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	600
Cariacica	Escola Estadual Profª. Maria Penedo	Ensino Médio	600
Colatina	CEEMTI Conde De Linhares	Ensino Médio	520
Ecoporanga	CEEFTI Daniel Comboni	9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	640
Guaçu	CEEMTI Monsenhor Miguel Do Santics I	Ensino Médio	560
Itapemirim	Escola Estadual Washington Pinheiro Meirelles	8º e 9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	640
Iúna	CEEFTI Henrique Coutinho	9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	600
Linhares	CEEFTI Bartouvino Costa	9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	625
Mimoso do Sul	Escola Estadual Antônio Acha	8º e 9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	655
Montanha	CEEFTI Elpidio Campos De Oliveira	8º e 9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	570
Muniz Freire	CEEFTI Bráulio Franco	9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	570
Pedro Canário	CEEMTI Manoel Duarte Da Cunha	Ensino Médio	480
São Gabriel da Palha	Escola Estadual São Gabriel da Palha	Ensino Médio	700
São Mateus	CEEFTI Maria Motta Santos	9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	650
Serra	CEEFTI Joaquim Beato	7º ao 9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	720
Serra	Escola Estadual Novo Horizonte	Ensino Médio	640
Vila Velha	CEEFTI Pastor Oliveira De Araújo	9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	640
Vila Velha	CEEFTI Assiolina Assis De Andrade	8º e 9º ano do Ens. Fundamental e Ens. Médio	640
Vila Velha	CEEFTI Prof. Maura Abaurre	Ensino Médio	480
Vila Velha	Escola Estadual Galdino Antônio Vieira	6º ao 9º ano do Ens. Fundamental	550
Vitória	CEEMTI São Pedro	Ensino Médio	800
Vitória	Escola Estadual Prof. Fernando Duarte Rabelo	Ensino Médio	800

Fonte: Adaptado de www.esolaviva.es.gov.br (2018).

Ao todo, são 21.020 vagas distribuídas entre ensino fundamental séries finais e o ensino médio, das quais 9.240 são apenas para escolas de ensino médio, 7.465 para instituições escolares que oferecem ensino fundamental e médio em conjunto e as demais 4.315 vagas estão distribuídas para escolas de ensino fundamental séries finais.

O Programa Escola Viva orienta-se em torno dos seguintes princípios:

[...] pedagógicos e de gestão, nos quais o jovem é tratado como parte da solução e não do problema, ou seja, o jovem atua como protagonista. Como conjunto de inovações, citam-se: • Acolhimento aos estudantes; • Acolhimento às equipes escolares e às famílias; • Avaliação Diagnóstica/Nivelamento; • Disciplinas Eletivas; • Salas Temáticas; • Ênfase nas Práticas Experimentais; • Gestão - Tecnologia de Gestão Educacional; • Tutoria; • Aulas de Projeto de Vida; • Aulas de Práticas e Vivências em Protagonismo; • Aulas de Estudo Orientado; • Aprofundamento de Estudos com vistas à preparação acadêmica e ao mundo do trabalho (ESPIRITO SANTO, s.d., p. 29).

No contexto do Espírito Santo, Oliveira e Lírío (2017) consideram que o projeto se assenta numa perspectiva neoliberal, por ser norteado pelos princípios de qualidade total e eficiência. Também o rotulam como antidemocrático, uma vez que os principais sujeitos envolvidos no cotidiano escolar não foram ouvidos. Concluem que essa lógica de organização educacional tensiona para um sistema escolarizado privatizado, no qual assessorias e consultorias ficarão responsáveis por selecionar, treinar e capacitar profissionais para o desenvolvimento do programa, ao mesmo tempo em que indicam uma movimentação para cortar gastos e investimentos em educação:

[...]bem simples: fechar escolas e reduzir gastos, extinguir turnos, diminuindo assim o número de professores e funcionários em geral para que o Governo possa dar a sua escola unitária e seletiva um verniz de qualidade e eficiência. Trata-se, nesse sentido, de maximizar a participação da iniciativa privada na educação, retirando do Estado a responsabilidade com a educação pública (OLIVEIRA; LÍRIO, 2017, p. 286)

Sendo assim, a questão que orienta este capítulo organiza-se em torno do modo como o cotidiano de uma Escola Viva tem sido tecido e praticado por seus sujeitos. Quem são os sujeitos do ato educativo desse programa? Indaga-se também o lugar que o componente curricular Educação Física ocupa nesse cotidiano? Com isso, busca-se situar e analisar os usos, consumos, estratégias e táticas produzidas no o cotidiano de uma Escola Viva com destaque para os indícios e as pistas deixadas para as aulas de Educação Física nesse contexto.

5.2 METÓDO

Compreendemos que os cotidianos são constituídos de modos singulares a partir dos espaços/tempos que envolvem seus praticantes. Assumimos a premissa de que pesquisar com/nos/dos cotidianos é atentar contra os saberes/fazeres que são tecidos em sua complexidade e multiplicidades de acordo com os lugares de sua produção.

O suporte metodológico se deu a partir dessas considerações e da necessidade de ampliar a leitura do contexto que envolve a Educação Física no ensino médio, condição que nos aproximou do estudo de caso etnográfico.

Para Yin (1994, p.19):

[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Em outras palavras, o contexto de tensões, mudanças e reorganizações no qual o ensino médio brasileiro se apresenta e seus impactos na Educação Física constitui-se como campo fértil para esse tipo de opção metodológica. Todavia, diante da abrangência de possibilidades de investigações científicas que cercam esse método e a particularidade por envolver o campo educacional, realiza-se um delineamento para a tipologia de estudo de caso etnográfico do cotidiano escolar (SARMENTO, 2000). Com isso, buscou-se compreender a disposição social, os comportamentos, regras, interações, processos de ação e as dimensões existenciais, simbólicas e culturais nos modos como se organiza o contexto escolar.

Aspectos que sugerem como ponto de partida a consideração articulada entre o modo como o grupo pesquisado organiza e vive o seu tempo cronológico. As escolas possuem um tempo institucional, pois o ano letivo não segue o ano civil. Das 24 horas que o dia cronológico possui, 8 horas são vividas no âmbito escolar no caso das escolas de tempo integral. Também não se pode deixar de atentar para as variações dos tempos parcelares, como início e final de períodos letivos, festas, reuniões com a comunidade escolar e provas de nível nacional (como o Enem).

Subsequentemente, optou-se por selecionar o Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (Ceemti) de São Pedro, localizado na cidade de Vitória, por ter sido a primeira instituição a receber o Programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo. Porém, ao entrar em contato com a secretária da escola, em 7 de janeiro de 2018, ela nos instruiu a contatar a Secretaria Estadual de Educação (Sedu) no setor específico do Escola Viva. Em 8 de janeiro, foi realizado o primeiro contato, no qual uma das funcionárias nos orientou a enviar um *e-mail* à coordenadora geral do programa.

Na resposta, informaram-nos que esperássemos a passagem do período de inauguração das novas unidades Escola Viva. A autorização ocorreu somente em 2 de março, por intermédio do senhor Claudio Santiago, membro da Coordenação do Programa Escola Viva, porém sugeriram que a pesquisa fosse realizada em outra unidade diferente da Escola de São Pedro. Na justificativa disseram que a instituição em pauta já possuía bastante atividades, inclusive relacionadas com a produção científica, por diferentes áreas. Recomendaram a realização da pesquisa na Ceeti Maura Abaurre, por estar localizada em Vila Velha, local de residência do pesquisador e por ser uma unidade educacional que, dentro de um ano de Escola Viva, triplicou o número de alunos.

Dessa forma, o percurso cronológico do estudo organizou-se entre os meses de março e setembro de 2018. De segunda a quinta-feira no período vespertino (das 13h 20min às 17h) e às sextas-feiras no período matutino e vespertino (7h 30min às 17h) o pesquisador acompanhou

o cotidiano da escola Maura Abaurre e de oito turmas de Educação Física, 1º ano 1, 1º ano 2, 1º ano 3º, 1º ano 4, 2º ano 1, 2º ano 2, 2º ano 3 e 3º ano. Nessa fase, o estudo se concentrou em seis formas de evidências que um grupo pesquisado pode fornecer: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos (YIN, 2000). A interação entre o pesquisador e o pesquisado deve ocorrer por tempo suficiente para angariar as informações que extrapolam os aspectos superficiais apresentados pelo grupo (VELHO, 1978). Assim sendo, o pesquisador poderá inserir-se tanto em locais físicos quanto nos subjetivos do espaço escolar e, progressivamente, passará a viver e praticar o cotidiano pesquisado

As apropriações que também foram desenvolvidas a partir das recomendações etnográficas de Cardoso de Oliveira (1996) sobre olhar, ouvir e escrever que envolve o ofício etnográfico com o intuito de capitar as singularidades do grupo pesquisado, seja em suas contradições, fazeres coletivos e/ou individuais, as crenças, seja em acordos morais estabelecidos, foram valiosas nessa fase da pesquisa. As combinações desses fatores permitem avançar para além dos elementos que se apresentam pela descrição dos traços que a visão alcança, mas tornam-se ferramentas que colaboram no registro e compreensão das forças invisíveis da subjetividade que permeiam o cotidiano pesquisado.

A observação participante e o diário de itinerância foram os instrumentos para conduzir e acompanhar essa fase de inserção no campo. Para Tura (2011), a observação participante, recurso das etnografias sociais, tem sido um procedimento valioso nas pesquisas sobre o cotidiano escolar. A observação permite ao pesquisador desenvolver progressivamente o ingresso no campo de pesquisa e a aproximação ao objeto de estudo, construindo os primeiros vínculos de interacionismo simbólico entre pesquisador e grupo pesquisado. Igualmente, as práticas de observação possibilitam ao pesquisador realizar as primeiras reflexões de indagação, questionamento e aproximação entre a complexidade do contexto local com o conhecimento narrado nas literaturas que antecederam a fase de ingresso ao campo.

Sobre o ouvir no campo etnográfico, Barbier (2002) considera que a escuta sensível possibilita ao pesquisador a aceitação completa do outro e com isso ele pode sentir o universo, afetivo, imaginário e cognitivo das pessoas que ele está pesquisando, pois a escuta lhe permite compreender e situar as atitudes e comportamentos que são desenvolvidos, sem pré-julgamentos. Assim, audição e visão articulavam-se para a construção escrita do diário de itinerância que envolve a tríplice palavra –filosófica, poética e clínica – para apresentar o modo íntimo e absorvedor com que o percurso de pesquisa é constituído, pouco a pouco, pelo pesquisador.

A elaboração desse instrumento pode ser dividida em três fases. A primeira é o diário rascunho, responsável pela escrita geral dos registros cotidianos. A segunda fase é denominada de diário elaborado e compreende o momento das reflexões, angústias e mesmo das retomadas das fases anteriores do início do campo, possibilitando revisitar as inscrições configuracionais experienciadas. Por fim, tem-se a fase do diário comentado, responsável pelo compartilhamento e socialização dos escritos que possibilitam o caráter público e contínuo do fazer pesquisa-ação. Com isso, essa fase apresenta-se neste capítulo da pesquisa, em que são resgatados os acontecimentos, os afetos, as tensões e ações produzidas e narradas de modo escrito no diário.

O cumprimento da fase teórico-intelectual, nos Capítulos 1, 2, 3 e 4, permitiu o questionamento das estruturas que se apresentavam como comuns e enxergando o que, até então, parecia invisível no contexto escolar. Nesse sentido e com base nos pressupostos de estranhamento, distância e neutralidade, retornou-se às questões que cercam a transformação do exótico em familiar e do familiar em exótico. Para Velho (1978, p. 45):

[...] acredito que seja possível transcender, em determinados momentos, as limitações de origem do antropólogo e chegar a ver o familiar não necessariamente como exótico, mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe que fomos socializados. O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações.

Dada a complexidade dessa fase da pesquisa, praticou-se o cotidiano escolar inicialmente em uma perspectiva de escuta sensível, escrita e duplo olhar,⁵² ou seja, em um primeiro momento, foi assumida a condição de observador da escola e de atores sociais, pais, diretores, coordenadores, demais professores da área de Linguagens e funcionários, paralelamente ao transcurso das aulas de Educação Física. Almejou-se, assim, apreender como esses atores, em seus lugares específicos de atuação, se situam em outros espaços e tempos da composição escolar em relação às aulas desse componente curricular. Dessa forma, durante duas semanas, pode-se percorrer os corredores do prédio, conversar com professores, diretores, alunos e ouvi-los, a fim de capturar os modos como situavam-se frente ao cotidiano da escola.

Na sequência, os procedimentos de observação, escuta sensível e escrita migraram, em definitivo, para as aulas de Educação Física, centrados na relação entre professora e alunos. Nesse momento, buscou-se identificar como as prescrições curriculares, as tensões,

⁵²O uso do termo **olhar** é realizado como possibilidade de técnica própria dos estudos etnográficos, por exemplo, como proposto por Velho (1978), que considera fundamental a transformação do exótico em familiar e do familiar em exótico.

negociações, disputas e silenciamento incidem sobre as práticas e os sujeitos nas/das aulas de Educação Física. Desde o primeiro contato, a professora se mostrou bastante receptiva e, durante as ações iniciais de minha apresentação às turmas, ela foi pedindo sugestões e me⁵³ envolvendo nas questões pedagógicas da escola. Apresentou-me o Plano de Disciplina para o trimestre. Nessa fase, busquei orientar-me pela escuta sensível, na qual pude evidenciar principalmente suas angústias em torno dos problemas que ela enfrentava na organização de suas aulas, tais como timidez, insegurança na apresentação de proposições de conteúdos, cobrança por disciplina dos alunos e participação dos alunos. Com isso, passei a acompanhar a professora, durante duas semanas, buscando compreender o modo como ela organizava e praticava seu lugar docente do componente Educação Física.

O pesquisador deve concentrar-se também nas partes que se apresentam, de modo implícito, nas diferentes práticas compartilhadas no âmbito escolarizado e nas formas como esses atores se relacionam com os diferentes saberes e deles se apropria. Na perspectiva da relação com o saber, deve-se partilhar uma conexão que envolve o sujeito no mundo e partes deste, que lhe são preexistentes, em uma relação consigo mesmo e com os outros, o que se constitui como a oportunidade de considerar o sujeito em um espaço e tempo social de maneira coletiva, ativa e dinâmica (CHARLOT, 2000). Outro conceito de Certeau (2002) que colabora nas reflexões é o de apropriação, para se entender como essas relações produzem formas de interpretação, diálogo e tensionamento com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física no ensino médio.

Combinado a isso e a fim de ampliar os resultados do item subjetividade pessoal, foi dada voz aos atores da escola – alunos, professores dos demais componentes curriculares da área de Linguagens, diretores, coordenadores, funcionários e professores de Educação Física – no intuito de averiguar quais são os tensionamentos, entendimentos e as relações estabelecidas com a escola de ensino médio nesse contexto sócio-histórico e os saberes que a Educação Física compartilha nesse lugar.

Inspirado nos estudos de Santos et al. (2014), Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), foram utilizadas, como recurso investigativo, as narrativas autobiográficas. Sobre a entrevista narrativa, cumpre dizer que é recomendada para estudos que combinem histórias de vida e contextos históricos, valorizando a trajetória do informante com a ideia básica de recontar uma história. Ela parte do pressuposto de que cada indivíduo traz consigo palavras e sentidos

⁵³Nessa fase da pesquisa e dada as particularidades da pesquisa-ação existencial optou-se por utilizar uma descrição na primeira pessoa do singular, a fim de organizar melhor a narrativa de algumas práticas desenvolvidas no campo.

específicos relacionados com a sua experiência vivida em comunidade, articulando os seus aspectos coletivos e individuais, fundamentais e característicos. A proposta básica da entrevista narrativa é construir acontecimentos sociais com apoio na perspectiva dos sujeitos tão diretamente quanto possível (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Desse modo, não foi estipulado um número mínimo ou máximo de sujeitos a serem entrevistados. Todos os sujeitos com os quais este pesquisador se relacionou durante os seis meses de campo foram convidados. Com isso foram entrevistados vinte e seis alunos, um professor de filosofia, um diretor, um coordenador pedagógico, um coordenador de secretaria e a professora de Educação Física, no intuito de averiguar os diferentes usos e maneiras de fazer e as relações estabelecidas com a escola de ensino médio, o seu tempo sócio-histórico e os saberes que a Educação Física compartilha nesse lugar. Vale ressaltar que esse número de entrevistas respeitou o critério de participação espontânea, ou seja, todos os 400 sujeitos, alunos, professores e demais membros da equipe pedagógica, foram convidados, porém apenas esses entrevistados se sentiram à vontade para participar dessa fase da pesquisa. Ao proceder desse modo, o empreendimento de leitura e análise assumem como fontes as narrativas elaboradas por esses sujeitos.

Em um primeiro momento, os alunos seriam entrevistados um a um e, em seguida, seriam organizados em grupos focais, porém essa proposta não foi aprovada por causa da organização estrutural da escola, pois seria impossível reuni-los devido a seus diferentes afazeres e também porque isso atrapalharia o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, optou-se por realizar pequenos grupos que variavam de acordo com o interesse e disponibilidade dos alunos. O convite era feito aos alunos no dia anterior, juntamente com a apresentação e entrega do Termo de Assentimento para levarem aos pais. Posteriormente, procurava-se a coordenadora para autorizar que eles descessem para a biblioteca. A escolha desse espaço deve-se às mesas redondas disponíveis. Após, iniciavam-se as entrevistas com as questões geradoras e eles iam construindo, debatendo, questionando e contradizendo uns aos outros.

As narrativas permitem ao indivíduo não ser silenciado em seu lugar de evidência (SANTOS et al., 2014), mediante o mergulho em suas memórias, reconstruindo momentos e experiências. Para Certeau (2002), o processo de memorização evoca o lugar e o tempo praticado, mas não os isola das inscrições trazidas, pois as artes de contar e as maneiras de fazer estão permeadas de fugas que rompem com a linearidade aparente. Esse procedimento é realizado com o objetivo de mergulhar nas marcas que foram inscritas pelos saberes da Educação Física em todos os atores sociais da escola de ensino médio, ao longo de sua trajetória

escolar, sem considerar o contexto social vivido. Essa condição possibilita extrair os diferentes usos e maneiras de fazer que estão mantidos no cotidiano das aulas de Educação Física no ensino médio. Ao se proceder desse modo, o empreendimento de leitura e análise assume como fontes as narrativas elaboradas por esses sujeitos.

Assim, quando os resultados expressaram diálogos e narrativas dos sujeitos, seja pela entrevista, seja por capturas da escuta sensível com transcrição para o diário de intinerância do período de observação, optou-se por apresentá-las em itálico e, por questões da ética de pesquisa, respeitou-se o anonimato, principalmente dos adolescentes. Para isso, fez-se a identificação por série, ano e/ou cargo ocupado pelos pesquisados. É possível apresentar os recortes desse lugar praticado ao qual o pesquisador passou a se integrar e que diariamente ia sendo tecido por seus praticantes.

5.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de organizar os resultados produzidos nesta fase da pesquisa, estabeleceu-se, a partir da materialidade das fontes, a elaboração de categorias de análise. São elas: organização espaços/tempos da Escola Maura Abaurre, sujeitos praticantes do cotidiano escolar de ensino médio e o lugar do professor de Educação Física como praticante do cotidiano escolar de ensino médio. Essa escolha considerou a relação com a racionalidade da tese e as aproximações com outras categorias produzidas nos capítulos anteriores.

5.3.1 Organização dos espaços/tempos da Escola Maura Abaurre

A história dessa unidade escolar tem início por meio de um abaixo-assinado que reivindicava a construção de um ginásio no bairro Vila Nova/Vila Velha. Após os trâmites legais, em 13-12-1977, é publicado o Ato de Aprovação n.º 846/77, para implantar a Escola de Primeiro Grau Professora Maura Abaurre. Ao longo dos anos, a escola foi ofertando outras etapas da educação básica até que, em 1989, foram abertas as primeiras turmas de 2.º grau, com habilitação para o Magistério e Contabilidade. Entre 2005 e 2016, a escola passou a ofertar educação profissional e suplências e, em 2017, estrutura-se no formato Escola Viva. Com isso, teve de passar por inúmeras reformas a fim de adequar-se ao modelo em tempo integral proposto pelo Programa.

Do ponto de vista arquitetônico e infraestrutural, após as reformas para se adaptar ao modelo Escola Viva, o Ceemti Maura Abaurre conta com 12 salas de aulas organizadas por componente curricular. Com isso os alunos trocam de sala a cada horário e não os professores. Os docentes também possuem uma sala coletiva, assim como a equipe de secretaria. Já o diretor, o coordenador-pedagógico e o coordenador-financeiro têm uma sala própria. A biblioteca possui cinco computadores conectados à internet e um acervo de livros com títulos diversos, distribuídos em seis prateleiras. Eles atendem às necessidades literárias de alunos e professores. Há também um laboratório de ciências e um de informática, este último com 24 computadores de mesa, dos quais cerca de seis não estavam funcionando no dia da visita. Ainda vale registrar o anfiteatro para os eventos artísticos, reuniões com os pais e atividades de natureza artístico-cultural na escola. A escola tem um refeitório que consegue atender aos 400 alunos, apesar da extensa fila que se forma durante as refeições. Por fim, tem-se a quadra poliesportiva, que é coberta, com dimensões de 30x18m, que ainda conta com vestiários masculino e feminino para os alunos tomarem banho após as aulas de Educação Física.

Um dos documentos a que tivemos acesso nessa fase do campo refere-se às ações pedagógicas que seriam desenvolvidas para o ano de 2018, a partir do Plano de Ação e Gestão, adotado pela escola, cuja estrutura fica mais evidente no Figura 11:

Figura 11 – Plano de ação para 2018 no Ceemti Maura Abaurre



Fonte: elaboração do autor.

Teve-se acesso também ao documento que propõe as premissas, objetivos e prioridades. O Quadro 1 deixa mais evidentes as metas das ações pedagógicas a serem desenvolvidas durante o ano de 2018.

Quadro 11 – Premissas, objetivos e prioridades do Programa Escola Viva

PREMISSAS	OBJETIVOS	PRIORIDADES
Focar em ações que desenvolvam o protagonismo juvenil por meio da formação de jovens competentes, autônomos e solidários a partir de três eixos formativos: acadêmico, para a vida e para o desenvolvimento das competências do Século XXI.	Ter formado jovens autônomos, solidários e competentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudantes com sucesso de aprendizagem nos componentes curriculares, alcançando a excelência acadêmica. - Estudantes envolvidos com as práticas e vivências em protagonismo de forma autônoma. - Continuidade nos estudos.
Promover a formação continuada de todos os educadores em processos educativos, com a finalidade de desenvolver práticas pedagógicas orientadas a partir dos Princípios Pedagógicos da Escola Viva.	Educadores qualificados e atuantes com os princípios educativos do Programa Escola Viva incorporados na sua prática cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> - Educadores comprometidos e atuando com suas práticas pedagógicas a partir do modelo pedagógico e de gestão do Programa Escola Viva. - Assegurar cumprimento do currículo. - Realizar o Plano de Formação para a equipe escolar, garantindo o alinhamento dos princípios educativos do Programa.
Promover uma cultura de excelência em gestão com resultados sustentáveis em todas as dimensões da gestão do projeto escolar, como a pedagógica, a didática, a administrativa e a intersetorial.	Gestão comprometida e focada nos resultados.	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria no resultado das avaliações internas. - Melhoria no resultado das avaliações externas. - Melhoria nas taxas de rendimento das Escolas Vivas. - Apropriar-se do modelo de gestão e introdução dos instrumentos de gestão.

Fonte: Extraído do Projeto Pedagógico, 2018.

Esse plano é produzido por órgãos da Sedu/ES e pela equipe pedagógica da escola nos diferentes momentos de capacitação que o Programa Escola Viva instituiu. Com base nele, é possível identificar os indícios do projeto de escolarização proposto para o Espírito Santo,

mediante a parceria público-privada. Os elementos centrais desse projeto organizam-se na orientação a partir do protagonismo juvenil, gestão educacional amparada por resultados, via indicadores de avaliação e aplicação de práticas inovadoras, com o intuito de alcance em rede. Esses elementos colaboram para situar o lugar da presente pesquisa no contexto dessas ações, pois as premissas, objetivos e prioridades produzidos pela equipe de gestão sinalizam elementos de natureza coletiva para o grupo escolar. Essas diretrizes também devem ser parâmetro para o pesquisador, pois as proposições ou compreensões analíticas realizadas por ele devem estar situadas e articuladas com o contexto dos encaminhamentos de natureza intragrupal fornecidos pelos sujeitos.

Durante os meses de pesquisa que seguiram foi possível compreender que esses itens são fundamentais nas proposições, principalmente por parte da equipe pedagógica, para a constituição dos/nos fazeres coletivos responsáveis pelo desenvolvimento de uma coesão escolar. Porém, percebem-se certas limitações com destaque às práticas pedagógicas a serem empreendidas a partir das diretrizes do protagonismo juvenil, a burocratização das práticas pedagógicas, em que pese o preenchimento constante de formulários, tabelas e diretórios apresentados como ferramentas responsáveis por monitorar e acompanhar as aprendizagens produzidas. Do mesmo modo, averíguam-se aspectos tensionais quanto ao quadro de secundarização do lugar docente e dos saberes escolares.

O lugar do currículo é um indicador significativo para os modos como ocorre a organização dos tempos escolares. O Ceemti Maura Abaurre adota a versão do Currículo_Base de 2009, proposto pela rede estadual, que se assenta nas seguintes diretrizes:

O documento Espírito Santo 2025, plano que apresenta diretrizes estratégicas de longo prazo, propõe a organização da gestão pública, valorizando a educação como patrimônio por um desenvolvimento sustentável. Na Secretaria de Estado da Educação, o Plano Estratégico Nova Escola vem propor avanços na educação pública estadual no sentido de conceber, como referencial para o trabalho, o estudante enquanto sujeito de direitos e a escola como locus do processo de ensino aprendizagem. Ressignificar os espaços e tempos escolares numa perspectiva criativa e inovadora, apresentando como resultado a efetiva aprendizagem dos alunos, deve ser compromisso assumido por todos os sujeitos envolvidos: Unidade Central, Superintendências Regionais de Educação, unidade escolar, família e comunidade (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 14).

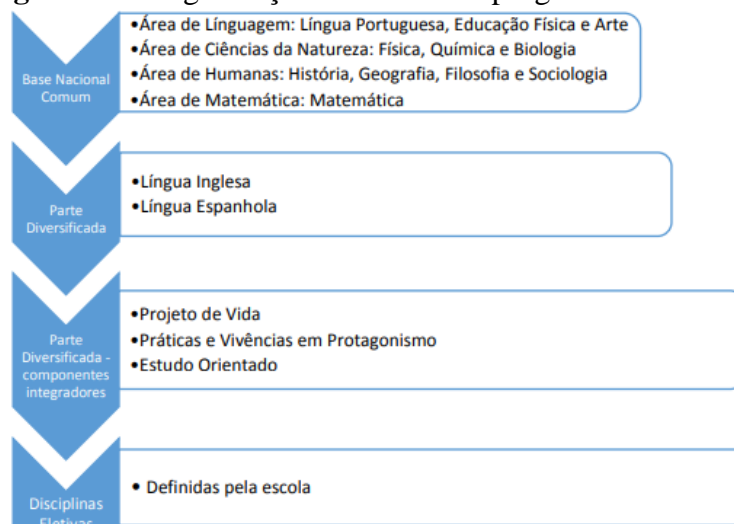
Em específico, para o ensino médio, estabelece-se:

Em particular, no Ensino Médio, tais competências implicarão em promover uma mudança em seu contexto de vida, superando a visão de mera preparação para o vestibular com vistas ao ingresso no Ensino Superior. A perspectiva dos jovens brasileiros que hoje estão nessa escola é obter qualificação mais ampla para a vida e o trabalho, já ao longo de sua escolarização básica. A

relação entre o jovem e o conhecimento não se encerra na aprendizagem mecânica e de memorização dos conteúdos. A formação do jovem deve passar pela formação cidadã, do trabalho como condição humana, do conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, criando condições para que ele possa aprender a aprender. Adequar a escola a seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas. Isso indica a necessidade de revisão do projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, criadas em outras circunstâncias, para um outro público e para um mundo diferente deste dos nossos dias (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 6).

Somada ao currículo da Sedu, identifica-se a proposição de organização curricular do Programa Escola Viva, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 12 – Organização curricular do programa Escola Viva



Fonte: Extraído de Espírito Santo (s/d).

O Programa Escola Viva mantém a configuração que envolve a inserção dos componentes curriculares por área de conhecimento, característica significativa do ensino médio, porém ressalta que essa compreensão está alicerçada pela BNCC. Por outro lado, incorpora três estruturas na organização geral: a parte diversificada, que envolve os conteúdos de língua estrangeira; a parte diversificada por componentes integradores, que expressam dois elementos marcantes nas diretrizes do programa, o projeto de vida e o protagonismo; e as disciplinas eletivas, que são definidas pelos professores para o acréscimo de conhecimentos que estejam relacionados com a BNCC, mas não se veem amplamente contemplados nos componentes obrigatórios.

Essas estruturas influenciam o modo como o tempo na Escola Maura Abaurre é organizado, principalmente por sua lógica integral. A interpretação do tempo é um exercício de perspectiva que empreende no sujeito ordinário sua própria localização no lugar praticado.

Assim, a escola possibilita uma outra experiência temporal, no próprio tempo cotidiano, porém de modo a conseguir racionalizá-lo, por isso institui-se um calendário escolar, horários para entrada e saída, horários de aulas, quantidade de aulas, refeições, trabalhos e até recreios.

Logo, o percurso de escolarização é também uma experiência com o tempo. No caso do Programa Escola Viva, uma relação com duração de oito horas. Mas, como será essa conexão para alunos que vivenciaram as outras etapas da educação básica, no formato regular? Fatores esses que são considerados e incidem sobre os saberes que serão disponibilizados no currículo.

Essa relação com o tempo escolar, a partir da composição curricular, assume novas perspectivas quando se analisa o fragmento de horário dos professores e seus respectivos componentes curriculares, como pode ser visto na Quadro 12.

Quadro 12 – Fragmento do horário semanal de 2018, Ceemti Maura Abaurre

HORÁRIOS	AULA	TURMAS									
		1º INT 01	1º INT 02	1º INT 03	1º INT 04	1º INT 05	1º INT 06	2º INT 01	2º INT 02	2º INT 03	3º INT 01
07:30 - 08:20	1ª	PV-CEDRIC	GEO-JOÃO	PORT-FERNANDA-NIV	BIO-JOYCE-LAB	MAT-GABRIEL-NIV	FIS-PATRICIA	QUI-ISES	ED-FISICA	ARTE-BEATRIZ	MAT-SANDRA
08:20 - 08:10	2ª	PV-CEDRIC	BIO-JOYCE	PORT-FERNANDA-NIV	GEO-JOÃO	MAT-GABRIEL-NIV	PORT-PAULO-RED	HIST-MARIZA	ED-FISICA	QUI-ISES	MAT-SANDRA-LAB
09:10 - 09:30	INTERVALO DA MANHÃ										
09:30 - 10:20	3ª	ESP-MERCEDES	MAT-MÁRIO	GEO-JOÃO	FIS-THIAGO	ARTE-BEATRIZ	HIST-CHRISTIANE	MAT-SANDRA-LAB	QUI-ISES	FIS-PATRICIA	PORT-PAULO-RED
10:20 - 11:10	4ª	ARTE-BEATRIZ	HIST-CHRISTIANE	FIS-THIAGO	MAT-MÁRIO-NIV	PORT-PAULO-RED	QUIM-HUGO	ED-FISICA	PORT-IZADORA	MAT-GABRIEL	AE-LUANA
11:10 - 12:00	5ª	QUIM-HUGO	FIL-CEDRIC	ESP-MERCEDES	MAT-MÁRIO-NIV	PORT-PAULO	BIO-JOYCE	ED-FISICA	PORT-IZADORA	MAT-GABRIEL	AE-LUANA
12:00 - 13:20	ALMOÇO										
13:20 - 14:10	6ª	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA
14:10 - 15:00	7ª	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA
15:00 - 15:20	INTERVALO DA TARDE										
15:20 - 16:10	8ª	FIS-THIAGO-LAB	QUIM-HUGO	MAT-MÁRIO-NIV	PORT-PAULO-RED	FIS-PATRICIA	ESP-MERCEDES	INGLÊS-PERLA	MAT-GABRIEL	PORT-IZADORA	HIST-MARIZA
16:10 - 17:00	9ª	BIO-JOYCE	FIS-THIAGO-LAB	MAT-MÁRIO-NIV	PORT-PAULO	INGLÊS-PERLA	MAT-GABRIEL	FIS-PATRICIA	HIST-MARIZA	PORT-IZADORA	GEO-JOÃO

Fonte: Elaborado pela equipe pedagógica (2018).

A racionalidade temporal instituída a partir dessas composições organiza-se em torno da seguinte disposição: de segunda a sexta-feira o horário de início das aulas ocorre às 7h30min e se encerra às 17h; entre 10h e 10h20min acontece o primeiro lanche, geralmente um suco/café/iogurte com pão, bolo ou biscoito; entre 12h e 13h20min serve-se o almoço, cujo cardápio é balanceado com arroz, feijão, carne e salada; das 15h às 15h:20min, o café da tarde também com suco/café/iogurte, bolo, biscoito e sanduíche.

Colabora também na organização do tempo escolar da unidade pesquisada a divisão do ano letivo em trimestres, os quais favorecem, principalmente, o planejamento das práticas

avaliativas, denominadas, no Programa Escola Viva, coletas.⁵⁴ São realizadas três coletas ao longo da unidade. A partir delas, também são feitos os nivelamentos que cumprem finalidades distintas, como repensar as práticas, monitorar os avanços e dificuldades de aprendizagem e também fornecer informações sobre as metas estabelecidas pela Sedu e pela equipe pedagógica. Essa distribuição temporal fica mais visível na Figura 13.

Figura 13 – Expressões da organização da racionalidade temporal

Regime de Funcionamento:	Seriado/Trimestral
Duração ano letivo:	Mínimo de 200 dias letivos
Duração do Tempo de Aula:	50 minutos
Carga Horária dos Estudantes:	45 aulas, distribuídas em 9 aulas diárias
Carga Horária dos Profissionais:	40 horas semanais de trabalho

Fonte: Extraído do Programa da Escola Viva (2018).

Durante o período em campo, principalmente na sala dos professores, foi possível ouvir reclamações quanto à burocratização que ocorre ao final de cada trimestre, como preenchimento dos formulários de aprendizagem quanto ao cumprimento dos conteúdos lecionados ou mesmo da inserção das notas. Entretanto, o final de trimestre também se constituía como momento de materialização de aprendizagens e projetos desenvolvidos ao longo do processo, como passeios, exposições, feiras e amostras, que eram estruturados de acordo com as especificidades dos conteúdos lecionados, constituindo-se como transições significativas dessa alternância com a linearidade temporal.

Talvez, pelo uso banal da noção temporal, não se explore como deveria tal estrutura. Na escola, busca-se organizar o tempo e, pretensiosamente, controlá-lo, às vezes com certo sucesso; por isso, o uso do termo rotina escolar. Porém, em uma configuração escolar de oito horas diárias que envolvem professores e alunos, o tempo cronológico diário, trimestral e anual apresenta diferentes nuances significativas, principalmente para os dias de planejamento dos professores e seus componentes curriculares, das áreas e da equipe pedagógica como um todo.

Por outro lado, o tempo acidentado (CERTEAU, 2002) também traz consigo muito do imprevisto daquilo que escapa às possibilidades de controle e rotina. A concepção do tempo necessita de elaborações perspectivas, ou seja, a mesma escola e sua organização têm

⁵⁴ Nomenclatura utilizada para as avaliações desenvolvidas durante o trimestre.

compreensões distintas quanto à ótica de análise. Assim, nos dizeres de alguns alunos, eles ficam presos durante oito horas na escola, aspecto amplamente sinalizado nas entrevistas. A aluna L. do 3.º ano considera que *“Nove horas de estudos é muito desgastante. Eu não critico, mas na propaganda parece maravilhoso, mas às vezes falta estrutura, faltam condições e etc”*. Ela propôs que *“[...] três dias fossem nove horas e dois dias tivessem o horário de quatro horas e meia, para não deixar tão desgastante”*.

Na perspectiva dos professores, conforme Edital de Processo Seletivo nº60/2018,⁵⁵ eles ainda permanecem diariamente por oito horas na escola, alternando entre lecionar e desenvolver estudos orientados, eletivas, tutorias e planejamentos. Todavia, é significativo apresentar algumas práticas que eles produziam para além das obrigações do fazer docente. Nos intervalos e horário de almoço, eles compartilhavam, na sala dos professores, os acertos, os erros, as preocupações com os alunos. Dividiam as angústias e por vezes esperavam mais dos alunos e do próprio sistema. Também organizavam a vaquinha do café coletivo. A sala dos professores é assim o lugar para apontar as falhas do sistema Escola Viva, a descrença na educação, as posições políticas que eles possuem e, muitas vezes, a maneira como a escola vai contra suas decisões. Mas, nesses momentos, eles também fazem piadas sobre as dificuldades e os fatos decorridos em sala, bem como sobre a própria figura do professor.

Ao longo dos meses na escola, foi possível perceber outros momentos que se confrontavam com a perspectiva linear do enquadramento funcional do tempo, pois demonstravam o praticar acidental e logo outra relação dos sujeitos com o contexto escolar. Por exemplo, na hora do almoço, enquanto alguns alunos jogavam tênis de mesa, outros ficavam deitados no corredor por causa do ar-condicionado das salas do primeiro piso. Cochilavam, namoravam e cantavam. Também utilizavam, às segundas e terças, a quadra para jogar futsal; às quartas e quintas, vôlei; e, às sextas, basquetebol.

Outras ações merecem destaque, como as equipes de treinamento de esporte escolar. As aulas aconteciam entre 17 horas e 18 horas, três vezes por semana, ou seja, depois do horário escolar, com a presença de graduandos voluntários em Educação Física e dois dias com os próprios alunos organizando as atividades, isso no primeiro semestre. No segundo semestre,

⁵⁵2.3.1 A remuneração dos integrantes do Quadro do Magistério localizados nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio em Turno Único será proporcional à carga horária trabalhada, acrescida de dedicação exclusiva, calculada à ordem de 40% sobre o valor da Classe e Referência em que estiver enquadrado o seu cargo na Tabela de Subsídios ou Vencimentos do Magistério Estadual, considerando a carga horária de 25 horas semanais, em razão do exercício das atribuições específicas dos cargos de Professor MaPB e MaPP – pedagogo no exercício da docência conforme previsto na Lei Complementar nº 799/2015, Lei Complementar nº 818/2015 e Lei Complementar nº 841/2016.

dado o interesse, por parte dos alunos e do diretor, aumentaram os dias de atividades com a presença dos graduandos em Educação Física, a partir do recebimento pela escola do Programa de Residência Pedagógica.

A maior composição do horário destina-se à oferta dos componentes curriculares às turmas que objetivam cumprir o currículo-base, mas há também os horários de planejamentos por área de conhecimento que transcorrem semanalmente, os planejamentos individuais que variam de acordo com o componente ensinado. Por dia os professores podiam realizar de um a três horários para esse fim. E, ainda, acrescentam-se os momentos semanais direcionados às tutorias⁵⁶ e aos estudos orientados.⁵⁷

Às segundas feiras, no horário das 10h20min às 12h, acontece a reunião geral com toda a equipe pedagógica e professores. Nesse mesmo horário, os clubes desenvolvem suas atividades. Inicialmente, nesse horário, a escola ocuparia parte do currículo em atividades desenvolvidas e organizadas pelos alunos cujas ações de estímulo ao protagonismo juvenil são perpassadas em outros momentos do currículo escolar.

Na particularidade da Escola Viva, necessita-se oferecer uma parte diversificada do currículo, representada pelos clubes, e as disciplinas eletivas, assim propostas:

As metodologias da Parte Diversificada do currículo compõem a tessitura do fazer pedagógico. Elas não são elementos à parte ou complementares do currículo escolar. A base para a mobilização e articulação das metodologias será sempre a Base Nacional Comum e o Plano de Ação da Escola. Nesses documentos estão as metas a serem atingidas pela escola, pactuadas entre a equipe escolar, a comunidade em que está inserida a escola e a SEDU (ESPÍRITO SANTO, s.d., p. 30).

O clube, por sua vez, é um lugar dentro do currículo, especificamente na parte diversificada, no contexto dessa proposta integral, onde os alunos oferecem uma temática de interesse e eles mesmos realizam as ações de organização e desenvolvimento. Em outras palavras:

Os clubes juvenis, são clubes temáticos, criados e gerenciados pelos jovens. Surgem do engajamento direto dos estudantes, instigados e apoiados pelos professores e direção. Tais práticas estimulam no jovem a capacidade de autogestão, cogestão e heterogestão do seu potencial para a transformação das

⁵⁶ Momentos destinados à colaboração de um professor que se responsabiliza por parte da vida escolar de um grupo de alunos

⁵⁷ O Estudo Orientado é uma metodologia que objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos empreendidos pelos jovens. Inicialmente orientado por um professor, o estudante aprende métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar seus processos de estudo, visando ao autodidatismo, à autonomia.

suas visões em realidade. Nessas ações, os jovens estruturam uma equipe para atuar como organização de interesse comum (ESPIRITO SANTO, s.d., p. 33).

Os clubes, todos liderados, organizados e estruturados pelos alunos, no ano de 2018:

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| * Artes e origami | * Clube de astronomia |
| * Teatro top | * Bibliomania |
| * Libras | * Freestyle 2.0 |
| * Blackout | * Korean 21/24 |
| * Estudo Viva | * Tecno Maura |
| * Além da margem | * Eventos |
| * Papo de resposta | * Maura Zen |

No final de março, o diretor organizou, na quadra, um encontro com os demais alunos e professores, momento em que cada clube faria suas apresentações. A partir dessa fase, foi passada uma ficha de inscrição para que os alunos pudessem escolher o clube de que gostariam de participar.

Todavia, segundo alguns alunos, os clubes não funcionam como deveriam, principalmente por ficarem na responsabilidade dos próprios alunos, como relata o aluno de 1.º ano que tentou fundar o Clube de Robótica, em virtude dos alunos que “[...] *não querem nada, que ficam pescoçando pela escola, acabam por atrapalhar, então resolvi sair do meu clube, por isso acho que a ideia é boa, mas, com alunos assim, não dá*”. Ao contrário disso, a aluna do 3.º ano, responsável pelo Clube de Dança sente-se muito bem: “*Em poder ensinar a outras pessoas o dançar, me sinto mais próxima do pessoal e fico muito feliz por ajuda-las*”. Quando perguntados se eles se sentiam parte das ações pedagógicas da escola, os alunos que se responsabilizaram por organizar algum clube ou atividade de acolhida diziam que sim, como a aluna do 3.º ano afirmou, bem como aqueles alunos que figuram na posição de líderes de turma. Sobre a acolhida, ela desempenha a função de receber, integrar e apresentar aos alunos, familiares e professores as propostas que serão desenvolvidas para o semestre.

Há também as disciplinas denominadas eletivas que são organizadas por duplas de professores e são oferecidas, às sextas-feiras, entre as 13h20min e 15h, com conteúdos específicos, com a finalidade de diversificação e aprofundamento curricular.

São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, a partir de uma seleção de temas propostos pelos professores e/ou pelos estudantes, ministradas semanalmente, em duas horas de aulas sequenciadas, que objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum. A partir de sua oferta, objetiva-se que o estudante aprofunde conceitos ao longo do ensino médio, diversificando e ampliando seu repertório de conhecimentos e descobrindo o

prazer de seguir em busca de mais conhecimentos ao longo da vida, sempre numa perspectiva ampla, considerando as diversas áreas da produção humana (ESPÍRITO SANTO, s.d., p. 34)

A eletiva acompanhada foi a “Baila, Brasil”, no primeiro semestre organizada pela professora de Educação Física e pela professora de Literatura e Língua Portuguesa, e a “Desafio de Gigantes”, realizada no segundo semestre pela professora de Educação Física e a de História. Na primeira, as professoras ofereceram, durante o semestre, a aproximadamente 50 alunos diferentes experiências relacionadas com danças regionais brasileiras, desde o samba até carimbó, frevo, forró, *funk* e axé. Vale dizer que, em vários momentos, as professoras trouxeram convidados que se responsabilizaram pela seleção e oferta do ritmo a ser compartilhado no dia. Já a estrutura da eletiva “Desafio de Gigantes” organizou-se em torno de dez desafios que seriam propostos aos alunos e estavam associados a Matemática, condicionamento físico e conhecimentos gerais e interdisciplinares. Em ambas, as professoras, em momentos estratégicos da aprendizagem, tentavam correlacionar os saberes vivenciados na eletiva com aqueles dos componentes curriculares e áreas de conhecimento pertencente.

Outro momento significativo para ser rememorado refere-se ao resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação básica (Ideb-2017), cujo resultado saiu em setembro de 2018 e colocou o Espírito Santo como melhor estado do país e o Ceemti Maura Abaurre como uma das melhores escolas do Estado. Esse resultado provocou comemorações significativas da equipe pedagógica e dos professores e, em um dos momentos, o diretor, aproveitou o horário do intervalo para comprar um bolo e realizar um discurso de 15 minutos, dizendo da relevância do resultado, por ser ainda uma Escola Viva que está em seu segundo ano, e ressaltou que nada daquilo seria possível sem o engajamento de todos.

Por fim, tem-se o Enem que atravessa e tensiona constantemente o cotidiano da escola. No início das observações, ele aparece discretamente no teor das narrativas de todos sujeitos. A estrutura fundamental dessa fase do calendário é de empolgação com as possibilidades do Programa Escola Viva. À medida que o ano transcorre, outras representações se constituem de modo expressivo na forma como os sujeitos se relacionam com a escola, principalmente com as frustrações do fracasso expresso pelas primeiras notas e da conduta de alguns alunos em relação à disciplina, mas o Enem mantém-se de modo sutil nas representações secundárias dos sujeitos. No segundo semestre, a estrutura que permeia o imaginário dos professores e alunos do 3º ano diz respeito ao Enem. Os rumos das aprendizagens em sala são direcionados para a prova que acontece em novembro. Intensificam-se as palestras, as visitas às faculdades, os simulados, a ponto de os alunos associarem essa etapa da educação básica a essa avaliação.

Para a aluna do 2º ano, resume-se a “ENEM”, o temido Enem. Essa percepção produz o entendimento de que a finalidade do ensino médio é fazer um bom Enem. Essa aluna considera que, para ela e para alguns colegas, o Enem não serve, pois o sonho dela é cursar a universidade particular de sua cidade. Porém, para outra aluna, o fato de ela ter vindo para a escola deve-se à preparação para o Enem, expectativa que não estava sendo alcançada e a fez pedir transferência e pensar em fazer cursinho.

Esses aspectos confirmam o ensejo de o Enem ser um instrumento regulador de primeiro plano, que, ao se constituir como critério cada vez mais efusivo de entrada nas universidades, passou a permear, de modo fundamental, o cotidiano de escolas. Ou seja, o que foi elaborado para tornar-se um indicador da qualidade do ensino médio e do modo como os alunos percebiam certas aprendizagens no caráter individual, mediante o reconhecimento do domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade (SANTOS, 2011), tornou-se responsável pela transposição da educação básica para o ensino superior.

5.3.2 Sujeitos e suas práticas do cotidiano do ensino médio

A fim de manter a racionalidade dos Capítulos 2, 3 e 4, buscou-se, nesta fase, identificar e compreender quem são os sujeitos, o lugar que eles ocupam e praticam no contexto do Ceemti Maura Abaurre.

A composição escolar e as responsabilidades dos sujeitos podem ser mais bem observadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Papéis e responsabilidades no contexto do Escola Viva

MACROESTRUTURA – PAPÉIS E RESPONSABILIDADES	
PAPÉIS	RESPONSABILIDADES
SECRETÁRIO	Acompanha o Programa Escola Viva e toma decisões estratégicas.
EQUIPE DE IMPLANTAÇÃO	Acompanha a situação do programa, tomar decisões estratégicas relativas a sua implantação, desenvolvimento e expansão.
DIRETOR	Responsável pela articulação, coordenação e supervisão das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras desenvolvidas na escola. Também é responsável em coordenar diversas áreas, garantindo a integração dos resultados parciais e acompanha e educar os líderes de turma. Tem como foco garantir condições para a consecução dos Projetos de Vida dos estudantes.
COORDENADOR PEDAGÓGICO	Responsável pela coordenação da equipe de educadores fazendo a integração dos resultados oriundos dos processos pedagógicos. Também é responsável pela parte processual e metodológica da implantação de Projeto de Vida na Escola, assim como pela Parte Diversificada do Currículo como um todo já que tem uma melhor visão para fazer a integração com as disciplinas da Base Nacional Comum.
COORDENADORES DE ÁREA	Responsável pelo acompanhamento, avaliação e apoio ao ensino. Está ligado ao Coordenador Pedagógico. Pode ser enquadrado como professor coordenador com 50% do tempo para atividades da Coordenação e o restante e para a atividade docente em sala de aula.
COORDENADOR ADM. FINANCEIRO	Responsável por todos os apoios administrativos e financeiros, de modo a garantir o suporte necessário à equipe de educadores.
COORDENADOR DE SECRETARIA	Responsável juntamente com os auxiliares de secretaria pela escrituração, documentação e arquivos da unidade de ensino e devem garantir o fluxo de documentos e informações facilitadores e necessários ao processo pedagógico e administrativo.

Fonte: Extraído do Projeto 2018.

Além do que está descrito no Quadro 16, ao retomar os registros do diário de itinerância e de fragmentos das entrevistas, o primeiro sujeito contactado foi o diretor. Atualmente esse cargo é ocupado por um professor licenciado em Matemática e pós-graduado em Gestão Educacional. A recepção e acolhida merecem ser destacadas nos contatos iniciais estabelecidos. Segundo Paro (2015), ao longo do percurso histórico da escolarização nacional, o lugar do diretor e suas finalidades tem sido pouco abordado na literatura científica, principalmente desde a década de 1970. Entretanto, considera que a relação entre o setor administrativo e o pedagógico, ao desempenhar suas funções no dia a dia da escola, por vezes assume imprecisões e aspectos conflituosos quanto a seus fazeres. O administrativo, com frequência, vem carregado

do cumprimento meramente burocrático das prestações de contas, licitações, processos e monitoramento do que é solicitado nas instâncias superiores. Quanto ao pedagógico, o diretor desenvolve uma função de articulador entre pais, professores e alunos; todavia, quando isso não se materializa, ele é considerado distante da sala de aula.

Nas narrativas evocadas durante as entrevistas, o diretor compreende o seu lugar no ensino médio da seguinte forma:

Desde que migrei para o ensino público, eu queria atuar na gestão. Sou apaixonado pela gestão. E Deus me abençoou que toda vez que o bicho tava pegando, eles me chamavam. Fazíamos das dificuldades oportunidades. E pra mim o melhor da gestão é isso, resolver o problema de imediato. A demanda chega, eu resolvo e parto para outra. Garantir que a escola funcione. E ser diretor de escola de ensino médio muda muito. A relação com aluno, que você vê a mudança, é mais significativa. Diferente do ensino fundamental, em que o aluno ainda tem outras séries pra completar. No ensino médio, não, você ver o ciclo se encerrar. E ajudar o jovem em seus projetos de vida, principalmente no Programa Escola Viva, isso é muito gratificante, porque, além da base comum, a gente tem o currículo diversificado, das eletivas e clubes, que permite ao aluno a experimentação. Aí o aluno que entra querendo Medicina ele vai se conhecendo e, no final, quer ir para o Direito e etc.

Ao longo dos meses de observação, foi possível perceber um diretor que acompanha de perto o contexto da escola. Foi possível vê-lo lidando diretamente com logística de material, disciplina de alunos, acolhida na porta da escola, envolvimento pedagógico, substituição de professores que se ausentaram e motivação dos pares. Sua sala, no contexto da escola, era uma extensão de todos, e não apenas um lugar para ir quando o assunto constituísse disciplinas ou cobranças. Por vezes, viam-se alunos sentados em sua cadeira, pedindo ajuda, material de uso diário, reclamando da escola, assim como os professores também o procuravam em razão de suas dúvidas, inseguranças e anseios.

Ainda foi possível observá-lo cumprindo as exigências da Sedu quanto a reuniões de capacitação, entrega e preenchimento de formulários. Um dos pontos que inserem o diretor em uma condição tênue ocorreu quando ele teve de pedir o desligamento da professora de Espanhol, pois ela havia se envolvido em um episódio hostil com uma aluna, fato não observado pelo pesquisador. Os relatos escutados dos professores eram de discordância em relação à postura do diretor com a professora. Para eles, essa decisão os deixava ainda mais frágeis perante os alunos. O diretor, por outro lado, com os olhos turvos de choro, disse que a decisão não estava pautada apenas nesse episódio, mas era uma sequência de ações, entre elas, o descompasso com as proposições do Programa Escola Viva. Assim, durante duas semanas, o clima na escola esteve marcado por uma aura melancólica e de apreensão.

A respeito da Educação Física, seu envolvimento e atenção assumem as mesmas representações com os outros professores e disciplinas, ou seja, atendia, refutava e cobrava conforme as demandas advindas pelos órgãos gestores para os respectivos componentes curriculares e ainda de acordo com suas possibilidades administrativas. Vale destacar sua participação nos treinos de basquete às 17 horas, as idas às reuniões relacionadas com os jogos escolares de Vila Velha e da rede estadual, as cobranças em relação à organização da professora em momentos do cotidiano escolar. Por exemplo, durante as negociações para o desenvolvimento dos Jogos Interclasses, foi proposta a realização em uma semana, mas ele disse que teríamos três dias e acabou sendo realizada em quatro. Aparentemente, percebíamos uma relação de descaso, porém ele contextualizou sobre as outras ações que a escola deveria desenvolver. Por isso, não seria possível a realização no tempo desejado. Acrescenta-se ainda que ele foi o mestre de cerimônias do encerramento, estando presente, premiando e parabenizando todos.

Seu envolvimento também se fazia presente para divulgar, na rede social da escola, as ações significativas produzidas nas aulas de Educação Física, indício que reatualiza, por exemplo, as indagações produzidas no Capítulo 4 sobre os sujeitos que fazem uso do ciberespaço para expressar fatos e opiniões do cotidiano da Educação Física escolar e colaboram para situar aspectos que valorizam as experiências de aprendizagem produzidas nas aulas de Educação Física. Isso porque as divulgações por ele realizadas referiam-se às ações significativas produzidas no cotidiano da escola.

Ainda sobre o lugar da direção no contexto escolar:

Tal sistema tem, por um lado, a vantagem política de manter a direção da escola menos sujeita a represálias dos escalões superiores quando há conflito de interesses entre a escola e as determinações do Estado, em que a direção apresenta suas reivindicações. É mais fácil pressionar um indivíduo (o diretor) com processos e outros instrumentos burocráticos do que atingir uma instituição coletiva, formada por coordenadores que representam a vontade dos integrantes da escola que os elegeram e os apoiam. Por outro lado, o sistema tem também uma razão de ordem mais nitidamente técnica, porque está mais de acordo com o próprio tipo de trabalho que é realizado na escola (PARO, 2010, p. 776).

Na sequência, Rodrigo nos apresentou a pedagoga, que se apresenta como “*Uma profissional que atua na escola desde os 18 anos de idade, inicialmente na educação infantil, devido à formação em Magistério, e que depois passa a atuar como professora no ensino fundamental, para, posteriormente, inserir-se na área da gestão pedagógica*”. O lugar do pedagogo é descrito por Lima e Santos (2004, p. 87-88):

Na constituição da coordenação pedagógica muito, mais do que a nomenclatura do cargo, deve-se primar pelo significado que tal cargo deve exercer em nível de liderança e condução dos trabalhos pedagógicos de uma unidade educacional. Coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa. Para isso é preciso que num primeiro momento os coordenadores pedagógicos, além de sua competência técnica construída, do conhecimento básico sem o qual o exercício da função de coordenador não se faz possível, desenvolvam outras competências:

- É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmo sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo.
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem.
- Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

Para Placco e Almeida (2010), três elementos devem orientar a função do pedagogo no cotidiano escola: articulação, formação e transformação. Esses aspectos o elevam à condição de mediador entre currículo e professores, contribuindo para a formação deles. Cabe a ele estabelecer as conexões dialógicas existentes na complexidade de seu cotidiano. Vale relembrar o episódio em que duas alunas se desentenderam com a professora sobre a participação nos jogos escolares da rede. A coordenadora marcou uma reunião de conciliação, para que fosse possível chegar a um consenso. Essa ação exemplifica uma das características do pedagogo, a de mediador, não só dos conteúdos curriculares, mas também das relações interpessoais que envolvem sujeitos em lugares tão distintos, como professores, alunos e diretor, o que foi percebido inclusive por ela:

Ser pedagogo, ou coordenador pedagógico (CP) no ensino médio é desafio. Você conseguir articular as demandas e expectativas da escola toda, da Sedu, dos professores, dos alunos e dos familiares de modo harmônico a contribuir com o desenvolvimento de cada uma dessas instâncias é o desafio do pedagogo. Nas escolas de tempo integral, existem outras figuras que nas escolas regulares não têm, como os professores coordenadores de área (PCAs) que me ajudam na relação com o professor. Isso facilita em algumas ações, principalmente com relação a algumas metodologias que a gente tem a mais [...].

Também é importante dizer que a coordenadora pedagógica (CP), no caso do Programa Escola Viva, se responsabiliza por manter as ações pedagógicas propostas em andamento, no que se refere aos conteúdos do currículo e práticas avaliativas. Aqui vale destacar o episódio em que a professora de Educação Física gostaria de realizar outro modelo de avaliação, e a

coordenadora não autorizou. Ela também organiza com os professores os nivelamentos (ações para equilibrar a baixa aprendizagem entre os alunos de uma determinada turma).

Sobre o professor (PCA), no caso das linguagens, esse lugar foi ocupado pelo professor de Língua Inglesa, no período de março a julho, e posteriormente por umas das professoras de Língua Portuguesa.⁵⁸ O PCA se responsabiliza por organizar, às quintas-feiras, o planejamento interdisciplinar entre os demais professores, bem como as discussões referentes aos desdobramentos institucionais que envolvem todos da área. Entre as suas funções, estão a análise e discussão da BNCC para o ensino médio e do currículo da Sedu previsto para essa etapa, que foram temas da primeira reunião da qual este pesquisador participou.

Nos meses de observação, somente o interclasse foi sistematizado no intuito de produzir um trabalho interdisciplinar entre os professores. Entretanto, o restante das reuniões esteve relacionado com discussões burocráticas de cumprimento de prazos das coletas e também dos nivelamentos e organização internas das disciplinas dos professores. Desse modo, sinaliza-se que um dos momentos que poderiam ser mais bem aproveitados para o desenvolvimento de ações interdisciplinares refere-se a esses espaços, por constituir-se como parte integrante da estrutura temporal da escola. Mas para isso é fundamental que os professores se relacionem com saberes que lhes permitam realizar práticas pedagógicas de natureza interdisciplinar. Condição que possibilita refletir sobre a formação desses professores e o modo como os saberes interdisciplinares foram e são oferecidos ao longo da formação inicial e continuada, pois não se pode esperar que apropriações dessa natureza a serem realizadas por esses sujeitos em seus cotidianos de atuação emergjam apenas pelo lugar por eles ocupados ou pelas demandas que lhe são destinadas, como no caso da reunião de área. É preciso oferecer ao professor condições e possibilidades para que eles desenvolvam usos e consumos voltados ao trabalho entre e com os diferentes componentes curriculares.

O diretor ainda apresentou o aluno, do 3.º ano, responsável pelo Clube de Esportes. Entre as particularidades que envolvem o aluno em questão, está o fato de ter na Educação Física um de seus projetos de vida. Em suas palavras: *“Eu sempre quis fazer Educação Física. Adoro esportes”*. Ao longo do período em campo, ele mostrou-se bastante prestativo na colaboração com a professora de Educação Física durante os jogos escolares municipais e estaduais. No entanto, contraditoriamente integrou o grupo dos alunos que participavam das aulas de Educação Física esporadicamente.

⁵⁸Tentou-se agendar a entrevista com a professora, mas ela disse não conseguir nos atender na data solicitada. Explicou que poderia ser em outro momento. Disse que avisaria, mas não fez nenhuma menção nos dias que se seguiram. Com isso, retornei à pergunta e ela disse que ainda estava vendo a melhor data.

Atualmente a instituição conta com 386 alunos distribuídos em dez turmas, compostas por seis primeiros anos, três segundos anos e um terceiro ano. A idade desses jovens situa-se entre 15 e 17 anos. Poucos são repetentes, ou seja, com mais de 18 anos ou em idade diferente daquela recomendada para a série. Nas observações, é possível inferir que, em sua maioria, os alunos do Maura são brancos, de classe média a classe baixa. O diretor disse que, de todos os alunos matriculados, 150 tinham vindo de escolas particulares.

Ao resgatar a racionalidade instituída nos capítulos anteriores, averigua-se certo crescimento da compreensão do aluno como jovem, em que a juventude é ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação que possui características universalistas da natureza biopsicológica referentes à faixa etária, porém cada sociedade, em um tempo histórico, lida de modos diferentes com as funções sociais atribuídas a esse grupo. Mesmo de maneira intragrupal, cada sociedade configura diferentes noções e condições de juventudes, ou seja, no Brasil, em sua pluralidade, não se pode considerar que jovens de periferia, de centros urbanos, zonas rurais, comunidades tradicionais, fazem parte da mesma representação e condição de juventude (DAYRREL, 2003).

Por sua vez, a relação desses jovens com a escola está permeada pelo universo simbólico do qual esse grupo social, em sua diversidade de práticas sociais, características e comportamento, tem-se instituído nesse contexto social e histórico. Para isso, é preciso situar esses jovens em sua condição juvenil, ou seja, observando a maneira como eles se constituem a partir de elementos étnicos, de gênero, classe e o modo como uma sociedade atribui significado a esse momento da vida a partir da dimensão histórico-geracional (DAYRREL, 2007). Alguns desses paralelos geracionais transcorrem, inclusive de modo tensional, na forma como os sujeitos do ato educativo se situam em frente à relação com esses jovens estudantes, principalmente quando a estrutura do programa é organizada a partir dessa noção.

Para além dos elementos característicos, chamou a atenção, nas dificuldades existenciais, a forma como em que alguns alunos lidam com elas, pois, em mais de um momento, ouviu-se dos alunos que eles “*Não serviam pra nada nessa vida*”, “*A vida podia ser um pouco mais fácil*”, muitos têm medo de não serem “*aceitos*” pelos colegas “*Não entenderem quem são*”. Também foi possível ouvir sobre dificuldades familiares, alunos que são adotados, alunos que não vivem com os pais, alunos cujos pais morreram, alunos que não conheceram seus pais...

Um dos momentos mais marcantes foi quando dois alunos foram suspensos por uso de Diazepam, remédio para depressão e insônia. Um aluno com depressão e outro que é adotado fizeram uso pelo menos de cinco cápsulas na escola. Foi necessário chamar os pais. Um dos

alunos ficou muito agressivo, motivo pelo qual a polícia teve de ser informada e, devido ao ocorrido, fez uma palestra de quase 30 minutos com os alunos. A policial que conduziu a ação teve o cuidado de não amedrontá-los. O conteúdo da narrativa tinha características de conscientização sobre as ações dos alunos. Os PMs presentes fazem parte da ronda escolar, por isso sempre são os mesmos policiais que estão nas escolas realizando visitas preventivas, como forma de diminuir a violência no âmbito escolar e em seu entorno.

No tempo em campo, foram registradas diferentes formas de agressões verbais entre estudantes com estudantes e com os professores, mas um episódio chamou a atenção, quando um aluno do 1.º ano 6 foi espancado por um ex-aluno que estava namorando uma das colegas.

Durante as entrevistas, foi pedido aos alunos que dissessem como eles percebiam a si mesmos. Assim, foi possível extrair dilemas, frustrações, medos e impressões entorno do lugar de estudante, somados à ideia de porvir, seja faculdade, seja vida adulta, seja ainda trabalho e família. O aluno do 2.º ano 2 relatou que *“Considera a juventude o melhor momento da vida”*. Eles também evocam elementos do seu cotidiano, como o convívio familiar, trazido nas falas das alunas do 3º ano, que mencionaram a relação mais particular com suas mães *“Fora da escola, eu passo o tempo em casa com minha mãe, já que somos só nós duas”*. E *“Tenho um convívio familiar com minha mãe muito forte”*.

Também, como disse a aluna do 3º ano: *“Professor, não entrevista minha mãe, não, porque ela é chata”*. Alguns dos medos estão relacionados com a aceitação, conforme manifestou o aluno do 2.º ano 2: *“Ser negro e neto de escravos é bem difícil”*, e dito pela aluna do 3.º ano: *“Tenho muito medo como mulher de ser desrespeitada, como o colega X fez com a gente”*, ou mesmo não conseguir manter o percurso planejado, como disse o aluno do 2.º ano 2: *“Tenho muito medo de me desviar do meu caminho e me perder num caminho ruim”*. É possível verificar o modo plural como os alunos compreendem o ser jovem e estudante, pois eles evocam, em suas narrativas, o lugar cultural ao qual pertencem a todo momento, seja para descrever como é a vida em família, seja para dizer sobre as angústias com as quais lidam.

O currículo da Sedu compreende os alunos da seguinte forma:

A juventude é também compreendida hoje como uma categoria histórica que gera e é geradora de significações e significados que somente podem ser analisados à luz da própria sociedade. Deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e das transformações físicas que ela acarreta (conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual). É uma categoria que se constrói, se exercita e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos. Os estudiosos do desenvolvimento humano consideram a adolescência tempo de mudanças físicas, cognitivas e sociais que, juntas, ajudam a traçar o perfil da população. A adolescência é uma ponte entre a infância e a idade adulta, compreendida como um período atravessado por

crises, que encaminham o jovem na construção de sua subjetividade. Consideram que a juventude se forma no estágio de transição entre a dependência infantil e a maturidade do adulto, sendo que o sentido de conquista e reconhecimento de si parece ser o sinal próprio desse tempo. Essa é uma construção iniciada com o nascimento, e que se encaminha para a completude do homem, finalizando somente com a morte, que, como o nascimento, delimita os dois extremos da vida (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 32).

Com a literatura, foi possível identificar alguns grupos que se aproximavam por comportamentos e interesses comuns, que produziam novas formas de reordenamento coletivo, estereotipados como tribos. Tal conceito busca dialogar com o contemporâneo, a fim de reavaliar alguns paradigmas referentes a uma compreensão estética nos contextos em que os jovens se inserem de modo efêmero, contraditório e pela ligação emocional (CAMPOS, 2010). Todavia, a fim de evitar os estereótipos superficiais marcados pela observação apenas de roupas, cortes de cabelo e outras inscrições visuais, foram consideradas apenas as “tribos” que fizeram questão de marcar e reafirmar esse traço coletivo, entre as quais estão os alunos homossexuais.

Durante as entrevistas, eles traziam as angústias de ordem social, principalmente dos familiares, devido à normatividade de gênero. Talvez, por isso, na escola, tivessem conseguido deixar evidente parte de sua identidade, sobretudo quando estavam aos pares e havia o aparente cenário de tolerância envolto na escola. Para Couto Junior, Oswald e Pocahy (2018), no âmbito escolar também se expressam esses estigmas que naturalizam a heteronormatividade, apresentada pelo modelo binário homem e mulher, provocando, por consequência, a não aceitação da condição sexual vivida por eles mesmos, principalmente das pessoas do seu convívio social.

Nesse sentido, alguns momentos se destacaram ao longo da pesquisa. Vale rememorar uma das aulas do terceiro trimestre, quando um grupo de alunas estava sentado, enquanto esperava sua vez na atividade a ser realizada. Os alunos apresentavam fisionomias tensas.⁵⁹ A angústia tornou-se mais evidente quando uma das meninas me perguntou qual seria minha reação se eu tivesse uma filha ou filho homossexual. Essa indagação foi feita como se esperassem uma aprovação de alguém em um contexto de tamanha turbulência. Outra aluna aproveitou e disse que ainda não teve coragem de assumir perante os pais sua condição sexual, mas sua mãe desconfiava.

⁵⁹ Ao me aproximar e perguntar o que estava acontecendo, uma das alunas me disse que ela estava angustiada, pois havida tomado a decisão de pedir autorização da mãe de sua namorada para oficializarem o relacionamento, porém isso não seria tão fácil, visto que o pai havia desaprovado o relacionamento das duas, fato que a aluna não quis abordar.

Esses momentos evocam alguns dos inúmeros dilemas enfrentados pelos jovens em face da questão da homossexualidade, pois envolve descoberta e afirmação da sua sexualidade, a luta contra o preconceito ante o sentimento de desajuste que eles sentem em relação ao grupo social ao qual pertencem.

Outra parcela de jovens que fizeram questão de se identificar e deixar evidente a que tribo pertenciam foram os *nerds*. Para Yokote (2014), há três versões quanto à origem do termo: na primeira, foi usado em um livro infantil da década de 1950; na segunda, refere-se a uma gíria no âmbito universitário norte-americano, aos alunos estudiosos que nunca iam às festas; e, por fim, tem-se a teoria de que um grupo de engenheiros e pesquisadores inteligentes de uma empresa canadense de eletricidade andavam com seus crachás escritos N.E.R. e D. Porém, para o aluno do 1.º ano 3, “*As pessoas têm uma ideia errada de nerd. Nerd não é uma pessoa inteligente, é uma pessoa muito focada em algo que goste*”. Esse grupo dos *nerds* possuía assuntos similares quanto aos jogos de videogame e computador. Eles também sempre estavam com um cubo mágico em mãos, como parte da estética *nerd*, e ainda possuíam baixa adesão às aulas de Educação Física, inclusive por representar parte dos arquétipos culturais e estéticos nesse grupo, conforme um deles relatou: “*Não gosto de Educação Física porque pessoas como eu acabam em um armarinho. E ainda, a Educação Física só serve para as pessoas se exibirem para as outras*”.

Outro elemento que dialoga com a literatura sobre as diferentes juventudes no contexto brasileiro diz respeito aos alunos que necessitam trabalhar, condição que inviabiliza sua estada na escola de tempo integral. Durante o primeiro e segundo trimestres, pelo menos 30 alunos tiveram que trocar de escola, pois iriam trabalhar. Realidade principalmente entre as camadas mais populares que precisam contribuir com a renda familiar ou mesmo assumir a figura de principal fonte.

Contudo, um dos pressupostos mais marcantes no contexto da Escola Viva, descrito na primeira premissa do projeto, diz respeito ao protagonismo juvenil. Essa estrutura é apresentada como:

O Protagonismo foi evocado na concepção do Modelo Pedagógico pelo seu alinhamento à perspectiva de educação quanto à formação do jovem idealizado ao final da Educação básica. Ele se apresenta como princípio educativo, mas, também, é tratado como metodologia, que na escola se materializa por meio de um conjunto de práticas e vivências (ESPÍRITO SANTO, s.d., p. 22)

Carrano e Spozito (2003) discutem sobre essa estrutura específica no contexto das políticas educacionais para as juventudes brasileiras e sinalizam para o uso banalizado e raso

no que diz respeito ao projeto de escolarização que não se organiza em torno desse princípio. Consideram fundamental ir além do assistencialismo e segurança pública no trato das políticas para os jovens, mas ancorados em princípios de direitos públicos. Somente assim será possível colaborar na formação de jovens autônomos e interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas. Ainda Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) chamam a atenção para os cuidados com a pulverização semântica em torno do conceito de protagonismo, pois se afasta do elemento central, a formação e desenvolvimento integral do ser humano, dando lugar a práticas enviesadas ideologicamente.

Em articulação com o protagonismo juvenil, outro elemento é bastante difundido no contexto da escola, referente aos projetos de vida dos alunos. No início do ano letivo, os alunos os constroem com os seus tutores – professores que ficam responsáveis por acompanhar alguns alunos de modo mais próximo. Nascimento (2013) considera que, nos projetos de vida, existem variações nas adolescências existentes no Brasil, ou seja, o contexto em que esse jovem está inserido incide sobre a organização do seu projeto de vida. Todavia, é preciso situar também essa perspectiva no entendimento de que a adolescência é um momento de questionamentos sobre o lugar que ele ocupa e o processo de sua formação como sujeito.

No documento do Programa Escola Viva, essa estrutura é compreendida da seguinte forma:

O Projeto de Vida é o eixo principal do Programa Escola Viva, pois busca problematizar as múltiplas dimensões que integram as identidades juvenis. Nessa fase da vida há uma forte tendência do jovem se defrontar com os seguintes questionamentos: ‘quem sou eu?’; ‘para onde vou?’ ou ‘qual rumo devo dar a minha vida?’. Essas são questões cruciais que remetem à ideia de Projeto de Vida, um tema muito importante a ser considerado na relação da juventude com a escola (PROGRAMA ESCOLA VIVA, s.d., p.31)

Durante as observações, foi possível identificar uma associação de projeto de vida com a formação profissional, ou seja, a escolha da profissão que eles deverão seguir, principalmente no fim do ensino médio. Durante algumas conversas, em momentos distintos, três alunos foram questionados sobre seus projetos de vida, e as respostas foram estas: “*Quero ser engenheiro*”; “*Quero ser arquiteta*”; e “*Ainda não sei nem quem eu sou*”. Nas entrevistas, eles puderam dizer mais sobre o entendimento dos seus projetos de vida, e foi reafirmada a associação com a escolha por uma profissão. Apenas um aluno disse que seu projeto de vida é viajar pelo mundo.

As incertezas que se fazem inscritas em sua vida também reverberam para a escolha profissional. Para Leão, Dayrrel e Reis (2011, p. 1071),

[...] projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido, o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum. A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências.

Essa relação dos sujeitos da escola com a estrutura protagonismo é bastante tênue. A equipe gestora possui as representações de maior expectativa no que se refere à aplicação das estratégias para a sua materialização. Os professores se dividem entre as expectativas positivas, inicialmente com a melhora da educação pública e, em seguida, com a possibilidade de contribuição no desenvolvimento dos alunos. Há também os professores que consideram que a proposta é significativa, mas nem todos os alunos têm maturidade para ela.

Posicionamento esse compartilhado pelos próprios alunos, que também usufruem dessa estrutura com uma leitura positiva, principalmente com a possibilidade de projeção de futuro, expectativa que se materializa com a estrutura do projeto de vida, e veem na escola a possibilidade para esses alcances.

Ao serem perguntados sobre o modo como compreendiam a escola de ensino médio, todos foram enfáticos em dizer que o programa era bom, mas tinha suas falhas, principalmente pela carga horária diária, elemento que possui suas raízes nas opções políticas de caráter educacional, aspectos que, para os alunos, têm a ver com não presença dos órgãos superiores ou dos seus filhos, para confirmar quanto é extenuante a rotina na escola.

Leao, Dayrrel e Reis (2011) consideram que os jovens têm uma noção clara da importância da escola na colaboração do desenvolvimento de seus projetos de vida, mas consideram essa função limitante, dadas as condições sociais incertas com as quais lidam, evidenciando uma apreensão em face do futuro. Também consideram que eles chegam à escola do ensino médio carregados de expectativas, porém elas não se confirmam ao longo dos anos.

Há ainda os alunos que se identificam com o Programa Escola Viva e consideram fundamentais as estratégias, clubes juvenis, organização pedagógica, presença de um professor tutor para ajudá-los na construção de seus projetos de vida. Por exemplo, na fala da aluna: *“Quando eu cheguei à escola, eu queria ser advogada e agora, com a ajuda da escola, eu quero fazer faculdade de dança. A escola me ajudou bastante nessa escolha”*.

A autocompreensão social dos alunos remete ao contexto em que estão inseridos. Eles integram e constituem modos de vida, inclusive sobre a compreensão que se tem sobre os percursos necessários para a inserção profissional. Essa condição permeia e confunde as finalidades educativas da escola. Esses elementos colaboram para um entendimento sobre o ensino médio, por vezes, marcado pela pressão. Como dito pelos alunos, em diferentes momentos: o *“Ensino médio é pressão”, “Angústia”, “Incertezas” “Cobrança de todos, inclusive de mim mesmo”*. Essas questões parecem estar associadas à compreensão de transição que o ensino médio provoca, pois, anteriormente, uma fase da educação básica levava à outra, aspecto que se modifica no ensino médio. Ainda que pese a representação da dimensão propedêutica e/ou da terminalidade, permanecem as tensões e dúvidas sobre *“Qual faculdade”, “Qual trabalho”* ou simplesmente *“O que farei ano que vem depois daqui, quando acordar”*. Desse modo, o ensino médio constitui-se como um lugar de afirmação e responsabilidades de cobranças para a continuidade de vida de cada um deles.

Com isso, suas expectativas, em diferentes momentos, tensionam as propostas estabelecidas para o ensino médio via políticas públicas. Por vezes, no modo como diziam sobre o formato do ensino médio, eles o faziam em discordância, indicando que os políticos, ao elaborarem certas propostas educacionais, não levavam em conta suas realidades. É interessante essa fala, pois introduz também como sujeito, mesmo distante, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, que esporadicamente realiza visitas ou acompanhamentos de ações pedagógicas na escola. Todas as visitas à escola constituem-se como momento de tensão para os professores, principalmente. Esse papel assumido pela Secretaria, bem como o lugar político expressam frustrações entre os alunos, dado, ao entendimento deles, o não acompanhamento do cotidiano vivenciado. A aluna do 3º ano completa que eles fazem isso porque *“Os filhos deles não estão aqui e nem exercitam a empatia, pois, se fizessem, eles repensariam”*.

Sobre os pais e/ou responsáveis, ao longo das observações, foi possível perceber uma tentativa de a escola envolvê-los no cotidiano e nas práticas desenvolvidas pelo projeto. A principal ação assenta-se na organização de uma comissão mista, cujo intuito é produzir um espaço de compartilhamento, construção e decisões coletivas, desde decisões financeiras até a produção do Projeto Político-Pedagógico. Vale destacar também as ações pontuais, como a recepção dos alunos às sextas-feiras, quando sempre têm um pai ao portão, ou mesmo nos dias do papo-cabeça,⁶⁰ e até quando o diretor pediu, no grupo do *WhatsApp*, que um responsável

⁶⁰Trata-se de um momento de envolvimento da comunidade escolar para discutir temáticas que entrecruzam educação escolarizada e familiar, a fim de fortalecer e desenvolver certas aprendizagens, ou mesmo resolver problemas que estão assentados nessas questões.

fizesse a composição da comissão julgadora do concurso da logomarca dos jogos interclasse 2018.

Durante a pesquisa, não foi possível entrevistar nenhum dos pais, mesmo o Rodrigo tendo explicado os objetivos da pesquisa. Por mais que esses sujeitos estejam inseridos no contexto da escola, ainda apresentam certos distanciamentos em relação a algumas questões. Nesse caso, um dos responsáveis disse que não se sentia confortável, por ter medo de falar alguma bobeira, por ter pouco estudo. Outros pais convidados pelo diretor disseram que voltariam, mas não retornaram e outros nem responderam no grupo do *whatssap* da escola.

Porém, como em outras escolas, muitos pais se faziam presentes durante os chamados da equipe escolar para resolver problemas relacionados com a disciplina dos filhos. Dentre os diferentes fatos citados, vale destacar o momento que envolveu dois alunos que tumultuavam todas as aulas, inclusive a de Educação Física. Os pais, ao serem chamados, assumiram uma postura subserviente com a narrativa apresentada pela professora de Educação Física, não concordando com os apontamentos descritos pela professora.

Outros aspectos tensionais envolvem a relação com o saber a partir das experiências geracionais nos projetos de escolarização, quando a família, por exemplo, compara o itinerário educativo por ela percorrido com o de seus filhos, de modo saudosista. Gauthier e Gauthier (2001), em estudo sobre a relação com o saber entre pais, professores e alunos, encontraram diferenças entre o saber moldado de maneira sociocultural, sociopoética e coletiva, presente no contexto familiar que valoriza a oralidade, e o saber moldado pela tradição escolar que prioriza a escrita. Assim, verificou-se que há dissonâncias entre as expectativas que envolvem o aprender e a relação com o saber, aspecto que possui raízes no tipo de conhecimento privilegiado pelo processo de escolarização, ou seja, os compartilhamentos escolares estão por vezes distantes da realidade que vivem seus alunos.

Para Dayrrel (2001), a instituição escolar é resultado de uma série de confrontos de interesses que envolvem a organização burocrática e oficial do sistema escolar e, de outro lado, os sujeitos do contexto escolar que realizam suas diferentes atividades. Com isso, para entender a escola, é preciso considerá-la como construção sociocultural envolta pelo fazer cotidiano em que os sujeitos não são apenas agentes passivos e inertes, mas estabelecem dissonâncias, negociações e construções constantes. Em outras palavras, a coexistência entre os sujeitos e o modo como o cotidiano se configura também não é consensual. Esses não consensos são importantes para produzir tensões, inclusive sobre os modos de repensar e praticar as práticas pedagógicas estabelecidas.

Em suma:

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (DAYRREL, 2001, p. 3).

5.3.3 O lugar da professora de Educação Física no cotidiano do Ceemti Escola Viva Maura Abaurre

Por fim, apresentaram-me à professora de Educação Física, com a qual passei a maior parte do tempo no campo. Ela é formada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, em 1992. Possui 23 anos de Magistério, profissão que começou antes de se formar, pois *“Substituía minha mãe em algumas aulas. E, depois de cinco anos, fiz pós-graduação em Psicopedagogia por uma faculdade particular”*. Considera que ser professor de ensino médio, em relação a outras etapas, também é um desafio, principalmente pela dificuldade de motivar os alunos em participar: *“Eu não queria falar isso, mas é uma realidade. Não somente da escola. É muito difícil ensiná-los a entender a importância da atividade física. Não somente o esporte, mas tudo”*.

Desde o primeiro contato, ela se mostrou bastante receptiva e, durante as ações iniciais de apresentação às turmas, foi pedindo sugestões e me envolvendo nas questões pedagógicas da escola. Apresentou-me o plano de disciplina para o trimestre. Essa apresentação marca também a minha inserção definitiva no contexto das aulas de Educação Física por ela ministradas. Um desafio encontrado, que não é recente no campo científico, refere-se às finalidades e ao lugar do pesquisador no campo de pesquisa, uma vez que, na escola em questão, não esperavam de mim a figura de quem estaria ali, durante o ano letivo, para somente extrair e categorizar o que eles desenvolvem. Mesmo que, ao final de minha estada, apresentasse soluções para seus problemas, seria necessário, assim como eles, planejar, aplicar, sofrer, criar e praticar no dia a dia. Condição que proporcionou a compreensão real das estruturas que compõem o cotidiano das aulas de Educação Física.

O modo como ela constituiu o ser professora pode encontrar outros subsídios, quando resgata suas memórias como aluna, momento que ela narra com uma profundidade significativa:

No meu tempo de escola a gente tinha brincadeiras mesmo e não jogo. A professora trabalhava direita e esquerda e ensinava a marchar. Quando fui para a 5ª a 8ª série, eu tive esse professor que ensinava tudo, tanto que eu aprendi a gostar de vôlei. Também teve a dança. No colégio de ensino médio eu continuei a treinar o voleibol [...]. Para você ter ideia, tinha dia que eu dormia com a roupa de Educação Física. Eu era apaixonada pela Educação Física.

As experiências corporais são inscrições permeadas de significados que estão associados ao próprio lugar da infância no percurso existencial da vida, pois a brincadeira é ação característica e parte fundamental dessa fase da vida. Por outro lado, ela destaca uma relação diferente entre jogo e brincadeira, porém sem atribuir uma perspectiva hierarquizada entre essas duas práticas, na qual a brincadeira assumisse um caráter menos valorativo em relação ao jogo. Ao resgatar a instituição escolar, organiza esse rememorar a partir das etapas da escolarização e do modo como se relacionou com os saberes da Educação Física. Descreve pontos da organização didática das aulas, destacando a disciplina e os conteúdos valorizados pelo professor, elementos que nos possibilitam identificar a configuração de um cotidiano desse componente localizado em outro projeto de escolarização, cujos indícios se relacionam com as influências militares.

Para Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), as experiências adquiridas pelo professor constituem partes significativas de sua trajetória de formação, pois indicam os modos como esse sujeito se relacionou com os saberes próprios de seu fazer docente. Na Educação Física em específico, percebe-se uma valorização dos saberes de domínio inscritos em seus corpos, expressos pelos conteúdos das práticas corporais. Ou seja, os usos e consumos resultantes das relações com as práticas corporais no contexto não escolarizado e escolarizado produzem maneiras de reapropriação no compartilhamento dessas práticas, porém de modo institucionalizado nos saberes/fazeres do agora, docente.

Sobre a formação continuada, ela fez uma especialização lato sensu em uma instituição que fechou. Narra também o lugar das formações organizadas pela Sedu, cuja lembrança compartilhada se refere a Oficina de Atividades de Aventura. Durante o período em campo, ela pouco falou sobre os lugares e os entrelugares de formação, aspecto interessante, mas que não provoca desconforto nos seus modos de ser e fazer. Quando se retomam as fases de sua trajetória docente, é possível identificar que, atualmente, seus desafios estão localizados nas

questões didático-pedagógicas de sua prática, mas também têm aproximações com o momento existencial do próprio modo como compreende o lugar da condição de professora de Educação Física no ensino médio.

Destaca, ainda, que realizou tudo que teve vontade de desenvolver nesses anos. Ressaltou, no entanto, que, como gosta de dança, gostaria que houvesse uma sala específica para danças, lutas e mesmo a ioga. Ao destacar esse espaço, ela considerou que é uma forma de valorizar esses conteúdos, mas isso não significa que ela deixou de ensinar a dança para os alunos devido à ausência desse local. Porém, as lutas e a ioga não foram práticas compartilhadas por ela ao longo dos anos de atuação; ela não se alongou nas motivações que a distanciaram do ensino desses conteúdos. Mas o silenciamento é também indício de ausências de compartilhamento de algumas práticas no âmbito escolar. Como relatado na literatura, quanto mais distante o conteúdo se constitui das experiências do professor, mais dificuldade ele tem na incorporação e compartilhamento em suas aulas.

Durante o período da pesquisa, foi possível identificar as dificuldades que ela possuía, principalmente a sistematização das aulas. Os alunos responsabilizavam-se por organizar a estrutura das aulas, alternando basicamente o uso da quadra coberta para um grupo que jogava futsal, outro voleibol e raramente basquetebol. Os demais alunos organizavam-se de modo aleatório pelo espaço da quadra, seja para deitar na arquibancada, seja para usar o celular e também realizar danças com suas caixinhas de som.

Outra dificuldade da professora residia em constituir-se como referência pedagógica do processo de ensino. Em vários momentos da estada no campo, ela disse que era muito tímida e isso a atrapalhava para cobrar disciplina e determinar a organização das aulas. Reatualiza-se, assim, o enunciado por Charlot (2013) sobre o professor ocupar uma condição de figura simbólica do contraditório, envolvendo aspectos econômicos, político, social e individual. Esse silenciamento pedagógico é também uma estratégia de sobrevivência do professor, pois seu primeiro objetivo é sobreviver profissional e psicologicamente. Somente a posteriori ele se preocupa com as questões relacionadas com a formação dos alunos.

Por outro lado, ela considera que o principal desafio da aprendizagem no ensino médio *“É ensinar os alunos sobre a importância da atividade física e motivar os alunos a participar. Diferente das etapas anteriores, que eu tinha de pedir aos alunos para parar, porque deu o horário”*. Expressão que traz indícios do modo como ela entende as finalidades da Educação Física no ensino médio, cuja compreensão se assenta na narrativa da importância da realização

do movimento de modo sistematizado, descrito por ela como atividade física. Essa apropriação tem relação com usos e consumos dos encaminhamentos do currículo da Sedu, porém esse documento compreende a Educação Física como área que se responsabiliza também pela cultura corporal de movimento, conceito que ela não evocou em nenhum momento do campo, ao longo dos nossos diálogos e entrevista.

Algumas pistas desse modo como ela se situa em frente à condição epistêmica da Educação Física podem ser resgatadas a partir dos termos utilizados para referir-se aos conteúdos a serem ensinados. Em alguns momentos, ela empregava vivências, em outras atividades, mas na apresentação esmiuçada aos alunos ou na construção das composições do trimestre, ela fazia uso dos nomes esportes, danças, lutas, ginásticas, o que sinaliza uma apropriação em sua trajetória de formação amparada pelas proposições da cultura corporal de movimento. *“Murilo, eu acho muito bacana essas experiências que a gente está proporcionando aos alunos. Acho que vale a pena.” “[...] e as danças, nós vamos colocar em qual trimestre”?*

Outros indícios dessa inter-relação se apresentam no Guia de Aprendizagem Trimestral que apresenta aspectos do currículo e de livros que apresentam essa relação entre saúde e cultura corporal de movimento. Essa compreensão ela fez questão de justificar, rememorando um trabalho pedido por ela que apresentava a importância da atividade física regular. Ela encerrou com os seguintes dizeres *“Não importa como. MEXA-SE”*.

O modo como ela se vê como professora apresenta-se de forma tensional, pois é possível identificar uma professora que exterioriza diferentes saberes de natureza curricular e experienciais, inscritos em suas narrativas que, ao longo dos anos de experiência, permitiram ampliar a leitura e as especificidades da Educação Física no âmbito escolar. Por outro lado, ela apresenta dificuldades em mobilizar os saberes necessários para compartilhar e organizar suas aulas, mas não se pode precisar se essas questões são decorrentes de toda a sua trajetória, ou se estão associadas a partir de um fato específico, como ela mesma mencionou, sobre o período em que esteve internada, tendo perdido, por um ano, as funções motoras do seu lado esquerdo.

Para Charlot (2013), o professor tem consciência de estar preso em discursos contraditórios, que se desdobram em uma perspectiva impessoal da atuação docente que, por sua vez, se transforma em vitimização, indignação e desmobilização. Esses três componentes aparecem com intensidades no cotidiano da professora. A contradição é parte do modo como se constitui o fazer docente. No cotidiano da professora, essa estrutura se expressa nas

justificativas encontradas para o lugar que ela acaba ocupando, pois uma de suas falas relaciona-se com a desvalorização que os alunos expressam em relação à disciplina. Por vezes, ela evocou *“Que os alunos não sabem o que estão perdendo. Tudo que estamos fazendo. Minha filha, por exemplo, na escola dela, não tem nem quadra. As aulas são na sala de aula. E às vezes ela chega toda contente contando o que a professora dela ensinou”*. Por ela ser a única professora do componente curricular, mesmo inserida na área de Linguagens, sentia-se sozinha ante as inúmeras demandas. Esse entendimento de solidão curricular talvez tenha feito com que, logo nessas primeiras incursões, ela pedisse sugestões sobre a maneira como lidaria com as dificuldades por ela sentidas ou sobre a experiência (da qual ela estava certa de que eu possuía) com que eu resolveria cada uma das dificuldades postas.

Embora, durante a entrevista, tenha considerado que todos os personagens da escola, de alguma forma, colaboram no seu fazer pedagógico, *“[...] mesmo que às vezes me chateiem algumas decisões sobre minhas aulas, mas depois eu entendo que têm as outras questões da escola também”*, ela ainda apresenta esses elementos com relação aos outros professores da área de Linguagens e considera indispensável a relação com todos da escola para que o trabalho aconteça.

Por vezes, evocava também a sua escola anterior à Ceemti São Pedro, que, em suas memórias, remetia a um lugar e tempos bastante significativos. Essa escola, no imaginário da professora, leva-a às suas experiências mais positivas. Sempre que evocava algo significativo, relacionava com os dois anos de atuação docente naquela instituição.

A professora percebe que seu cotidiano é bem intenso, principalmente pela configuração do currículo, e uma das questões fundamentais reside no tempo dedicado ao aluno, pois, na Escola Viva, essa ação é sistematizada com a ideia do professor tutor, ou aquele que fica responsável por um determinado aluno, para além das questões pedagógicas. Destaca também as disciplinas eletivas e o grau de envolvimento que é necessário desenvolver em relação a elas.

Ao apresentar o modo como os alunos evocam a figura do professor, pode-se empreender uma compreensão tensional dado o lugar ocupado por esse sujeito. No entanto, a professora da pesquisa percebeu as representações que giram em torno dos seus fazeres docentes, mas não se sente desvalorizada pelos demais professores, pais e/ou equipe pedagógica: *“Considero o tratamento igual. E os professores também ajudam. E os pais sabem o que nós estamos fazendo e têm total acesso a tudo que acontece aqui”*. Sobre os alunos, ela entendeu que a *“A maioria sabe da importância da aula. Da realização de atividade física regular. E tem uma minoria, que não participa, que não entende essa importância”*. Isso não significa ausência de inter-relações tensionais protagonizadas por ela e/ou sua disciplina, seja

na condução da escola nos casos dos alunos que não fazem aula de Educação Física, seja na seleção insuficiente das datas para o interclasse, seja na escolha dos seus pares do aluno destaque, sendo escolhidos, por duas vezes, alunos que ocupavam a condição da margem da quadra.

Indo ao encontro do exposto, é pertinente considerar as representações que os demais sujeitos do cotidiano escolar – pedagogo, diretor, professores e alunos – com os quais ela compartilha o espaço e tempo escolarizado percebem do lugar do professor e do componente Educação Física, pois as representações são indícios das memórias evocadas das práticas pedagógicas desenvolvidas, dos modos como, principalmente, na condição de aluno, esses sujeitos se relacionaram com o professor e/com o componente curricular em questão.

Por vezes recorrente, esse percurso constituído ao longo da educação básica, a partir da rememoração das experiências nas aulas de Educação Física, emerge de modo indissociável da figura do professor. Nesse sentido, ao compreender o professor como também um sujeito de saber, que figura no compartilhamento, tem-se que “[...] o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Ao evocar as compreensões dos alunos sobre as aulas, constata-se que eles consideram que elas poderiam ser organizadas melhor, principalmente para as questões voltadas para o projeto de vida. Para eles, tanto as aulas desse componente, como as eletivas e os clubes, principalmente estes últimos, não são para a parte diversificada do currículo, e sim para romper com a rotina maçante em que estão inseridos. Aluna 2º ano 2: *“Eu estou fazendo a eletiva de joias. O que isso têm a ver com meu projeto de vida, que é Direito? Eu tô fazendo por fazer, porque não teve nenhuma situação específica para meu projeto”*.

Ao longo das entrevistas, verificou-se que as frustrações e tensões dos alunos com os professores de Educação Física estão associadas à ausência de um desses elementos que comporiam a prática docente. Em outras palavras, “[...] não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 61), condição que destaca um movimento de duplo engajamento entre professor e aluno, que, ao se distanciarem, produzem dissonâncias quanto à relação estabelecida para as possíveis aprendizagens.

Essas representações de frustração em relação ao professor podem ser averiguadas melhor com base no que os alunos disseram. Aluno do 3.º ano: *“Eu já tive professor que dormia durante a aula”*. Aspecto que também é narrado pelo diretor:

A disciplina é fundamental, mas raras foram as vezes que encontrei bons professores. E aulas de Educação Física são bem estruturadas. Já fui diretor de Escola sem quadra e a professora fazia milagre, como também já estive diretor em escola com tudo e era somente bola. Não sei quais órgãos poderiam ser mobilizados para melhorar isso.

Esses pressupostos também são compartilhados pela coordenadora pedagógica, porém ela apresenta uma nuance mais relativizada:

Ao longo desses 20 e poucos anos de Magistério, eu já me deparei com diferentes figuras que eram professores de Educação Física. Com concepções diferentes. Na educação infantil e ensino fundamental, séries iniciais, o professor ainda explora as diferentes atividades corporais. No fundamental 2 e no ensino médio, os meninos tem uma concepção de que as aulas de Educação Física eram um momento de dispersão ou bola. Claro que depende do profissional e alguns até buscam discutir sobre saúde, as regras e etc., mas não é isso que a gente vê na maioria.

Já o professor de Filosofia guarda lembranças positivas de seu professor e dos professores com os quais ele se relacionou como colegas e entende que as dificuldades são para todos diante das inúmeras demandas, como a grande quantidade de alunos, burocratização e desvalorização docente, pois “[...] *uma coisa é você educar dois filhos e outra é colaborar nesse processo formativo com 40. Dificulta essas ações de maior proximidade e cuidado, que envolvem o ser professor*”.

Todavia, isso não confere um lugar destacado ao professor de Educação Física, seja pejorativamente, seja positivamente, ante os alunos ou mesmo a comunidade escolar. Aluno do 1.º ano 3: *“O professor de Educação Física é como outro. Ele tá lá pra dar a aula dele. E merece respeito como qualquer um outro, porque ele estudou quatro anos pra dar aula”*. Aluna do 3.º ano: *“A professora é gente boa, se esforça, mas ela não impõe aquela liderança”*. Aluna 2 do 3º ano: *“Ela não impõe disciplina. Falta ela impor autoridade. Chamar os alunos para fazer a aula. Mas falta pra ela essa interação com os alunos”*. Tais elementos colaboram para se compreender que o professor de Educação Física não é mais desvalorizado por causa do componente que ele leciona, e sim pelas marcas contemporâneas do desprestígio docente, embora os alunos tendam a assumir uma posição pejorativa perante os professores, inclusive de Educação Física, que assumem determinadas posições éticas que estão dissonantes da representação constituída culturalmente por esses sujeitos.

Uma aluna 2 do 3.º ano disse: *“Vai muito do professor. Na minha escola tinha três... Tinha colega que não via a hora do dia da Educação Física chegar e tinha colega que já queria faltar quando tivesse Educação Física”*. Em referência à postura do professor, é fundamental na qualidade da aula, segundo ressaltou a aluna 1 do 3.º ano: *“O professor é um incentivador.*

Igual você, quando você chegou você pedia pra gente participar. Tirando da mesmice de futebol e voleibol. E às vezes a gente não quer, mas você veio e acabou com isso”.

É possível considerar que a inventividade rotineira (VIERA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012) é um processo inacabado, constante, que a professora, no presente caso, tem tecido ao longo de sua trajetória de formação a partir dos usos e consumos produzidos nos modos de fazer e praticar os diferentes cotidianos em que esteve.

Processo que apresenta novos desdobramentos com sua inserção no programa Escola Viva, no entanto as estratégias e tática, usos e consumos que ela instituiu para si mesma têm sido suficientes para esse novo cotidiano no qual ela se encontra há dois anos. Sobre os componentes fundamentais do programa, protagonismo, projetos de vida, tutoria, organização das coletas, ela não apresentou em suas narrativas possíveis dificuldades ou lamentações. O que é um fator desgastante para ela e para todos os demais professores assenta-se na burocratização, expressa pelo uso das ferramentas *online* para nivelamento e monitoramento das aprendizagens. Também, de modo oscilativo, traz discordâncias quanto à concepção de protagonismo juvenil, mas de forma relativizada, como também foi descrito por outros sujeitos, que afirmaram que o alcance dessa proposta não é para todos os alunos, pois alguns não apresentam “*perfil e maturidade para o protagonismo*”. Em uma das narrativas, ela demonstra claramente evitar certos tensionamentos com os alunos, pois ela não quer ser mandada embora, porque falta pouco tempo para ela se aposentar e também porque tem seus filhos na universidade. Narrativa evocada quando a professora de literatura foi desligada por causa de um episódio disciplinar com uma aluna. Essa ação assustou alguns professores que associaram uma valorização exacerbada da compreensão do protagonismo.

Logo, esse processo ganha novas reapropriações com a presença do pesquisador. Ela assim considera: “*Sua presença, aqui na escola, com a gente me permitiu aprender muita coisa. Essas estratégias que você usou, os conteúdos, a disciplina com os alunos. Tô conseguindo aprender muita coisa*”.

Esse pressuposto reatualiza o sinalizado por Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012) sobre as ausências que envolvem as ações colaborativas entre universidade e educação básica, na produção de saberes autorais resultantes das relações e práticas que envolvem docentes do ensino superior, discentes em formação e professores do cotidiano escolar.

Não obstante, é necessário indagar também sobre o lugar das políticas educacionais de formação continuada que foram oferecidas à professora pelas redes em que ela lecionou nesses

23 anos de Magistério, pois, nessas duas décadas quais foram as principais mudanças sucedidas no campo da educação escolarizada e as ressonâncias para o projeto curricular da Educação Física? Essa questão não envolve somente a prática docente nos espaços/tempos da escola, mas também nas instituições que formam esse professor. Nesse sentido, como essas mudanças têm tensionado os saberes/fazeres dessa professora? Ela conseguiu desenvolver estratégias, táticas e reapropriação do seu fazer docente conforme os tensionamentos provocados pelas mudanças no projeto de escolarização?

Equívoco que se mantém, pois, no cotidiano da pesquisa, não foi possível identificar, durante os meses de estada no campo com a professora, oferta de ações de formação continuada disponibilizada pelo Programa Escola Viva. Com outros professores, foi possível identificar um momento de capacitação para eles. Do mesmo modo, nas falas da professora, o que se percebe é o movimento de instrução para o Programa Escola Viva, na entrada do docente, que tem duração de uma semana, em “*Guarapari-ES, no SESC*”. Mesmo se constituindo como uma ação pontual do ano letivo, é um lugar representativo para a professora, pois ela rememora de modo significativo. Esse momento do programa é organizado do seguinte modo:

Envolvendo uma série de palestras, oficinas e dinâmicas, a formação que terá duração de 40 horas e tem como finalidade proporcionar aos profissionais participantes, a apropriação dos temas e das metodologias de êxito do programa Escola Viva, de forma que o profissional selecionado se torne mais ambientado e seguro na atuação do programa (SEDU, 2018, p. 1).

A junção do distanciamento da universidade com o negligenciamento das políticas públicas deve ser também incorporada nas críticas à atuação docente, pois o ser professor tem seu ponto de partida na disposição pessoal, mas sua constituição é determinada também por essas duas estruturas. Para Nóvoa (1999, p. 1), essa correlação de fatores está assentada:

[...] no excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas; o excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; iii) do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; iv) do excesso das ‘vozes’ dos professores à pobreza das práticas associativas docentes.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, é possível dizer que o Programa Escola Viva apresenta alguns sucessos do ponto de vista da constituição de uma tessitura coletiva curricular de unidade representativa, pois fica nítido que os diferentes sujeitos do cotidiano da escola compreendem os valores e pressupostos

prescritivos em torno das premissas do programa. Os desdobramentos dessa representação para os seus fazeres particulares, a partir do lugar ocupado nos espaços/tempos da escola, proporcionam maior tensionamento, destacando-se a compreensão de burocratização das ferramentas de avaliação propostas e da supervalorização do que se considera protagonismo juvenil.

Por outro lado, diferentemente do que foi sinalizado no Capítulo 3, percebe-se uma articulação nas propostas de finalidades entre o Programa Escola Viva e o desenvolvimento de ações que materializem essa perspectiva, em que se destaca a compreensão da estrutura protagonismo juvenil. Há fragilidades quanto às estratégias produzidas para que essas ações não subvalorizem os demais sujeitos do ato educativo, constituindo-se uma estrutura tensional, principalmente pela associação entre protagonismo e independência institucional, no sentido de o aluno fazer o que quiser e quando quiser. Essa confusão é sentida principalmente entre alunos e professores, geralmente nas decisões tomadas pela equipe gestora.

Com isso, os professores em alguns momentos se sentem desfavorecidos nas relações de força, quando envolvem a relação professor-aluno. Os demais alunos sentem-se frustrados com o modo como certas decisões são conduzidas, provocando um sentimento de descrença, e ao mesmo tempo, de injustiça, pois esses alunos assumem os valores do Programa Escola Viva como princípio norteador de suas ações no cotidiano da escola. Resumem sua compreensão sobre essas questões ao dizerem que *“O programa é bom, mas não é feito pra todos. Nem todos têm maturidade para seguir, e isso acaba por atrapalhar os demais”*.

Em relação ao componente curricular Educação Física, representado por sua professora, averigua-se que ela tem buscado estabelecer estratégias que destaquem o protagonismo em suas aulas, porém em ações específicas (por exemplo, em sua eletiva, mostras, feiras e trabalhos esporádicos) e não como fazeres cotidianos no modo organizacional de suas aulas. Portanto, é possível identificar que suas aulas se organizam de modo não sistematizado, a partir dos interesses dos alunos, os quais praticam as aulas, alternando entre voleibol e futsal, na quadra, que negociam a partir de seus próprios critérios para distribuição do tempo de cada uma dessas modalidades. Identifica-se também uma parcela de alunos que ocupa outros espaços da quadra para realizar atividades alternativas como o jogo de altinha, roda de vôlei e/ou simplesmente manuseios de bolas. E, ainda, há um grupo de alunos que ocupa a arquibancada da quadra para uso de celular, dormir e ou realizar atividades de outros componentes curriculares.

A professora, por sua vez, apresenta frustrações quanto a esse tipo organização que suas aulas assumiram. Traz as suas limitações no modo como negocia, estabelece e redefine a composição de suas aulas. Um dos fatores reside em seu “isolamento curricular”, pois, mesmo

pertencendo à área de Linguagens, considera que outro professor de Educação Física poderia colaborar para fortalecer os compartilhamentos dos saberes desse componente curricular. Isso apresenta de modo implícito as especificidades envolvidas nessa disciplina principalmente pela ênfase nos saberes de domínio, no texto de suas práticas.

Diante desse cenário, fez-se importante participar, como pesquisador, das questões que envolvem o seu trabalho, principalmente pelas dissonâncias e dificuldades apresentadas por ela. Subsidiado também por apontamentos na literatura científica, que demonstram ausências de ações colaborativas entre universidade e escolas de educação básica, uma vez que a produção de pesquisas que denunciam práticas contraditórias sobre os fazeres dos professores tem sido recorrente, enquanto produções que buscaram ações coletivas para problemas comuns se fazem incipientes.

Sendo assim, houve necessidade de repensar as questões metodológicas propostas, pois o estudo de caso etnográfico não possuía todas as ferramentas epistemológicas necessárias à descrição e análise, dada a necessidade apresentada de intervenção durante o período em campo. Assim, foi necessário desenvolver princípios e ferramentas metodológicos oferecidos pela escola que possibilitassem a leitura da sua realidade estrutural e configuracional e com ela dialogasse.

CAPÍTULO 6

PRÁTICAS COTIDIANAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

6.1 INTRODUÇÃO

Diante dos encaminhamentos, recorrências, prescrições e ausências sinalizados nos capítulos anteriores, que colaboraram para situar o lugar do objeto desta tese, objetiva-se nesta seção, construir práticas de aprendizagens em Educação Física possíveis de serem percorridas a partir das particularidades que envolvem esse componente curricular no ensino médio na escola pesquisada.

Este capítulo sinaliza também o ápice do envolvimento interrelacional entre pesquisador e grupo pesquisado, condição que o situa como confirmação da fase pessoal ou existencial (DA MATTA, 1978) constituída ao longo do período do campo, que apresentou as primeiras expressões no Capítulo 4. Sendo assim, esta fase envolve a mobilização do conhecimento científico, sensibilidade do pesquisador em suas relações com os sujeitos pesquisados, decisões tomadas em frente à inconstância cotidiana, capacidade de envolver-se com as questões apresentadas pelo grupo. Em outras palavras, é o momento de prolongar as diferentes composições e elementos que o cotidiano apresenta para/no/com o pesquisador.

O ponto de partida escolhido refere-se à configuração das aulas no Ceemti Maura Abaurre, que são organizadas de modo geminado, ou seja, cada turma tem duas aulas, uma seguida da outra, no mesmo dia uma vez por semana. Essa é uma das recomendações das proposições do Programa Escola Viva para todos os componentes curriculares. A escola conta com infraestrutura adequada para as aulas, composta por uma quadra coberta de 36 x 14 metros, uma quadra aberta para peteca e minivoleibol. A professora divide também uma sala de aula – que possui uma televisão e onde estão expostos os troféus dos jogos escolares do Estado e do Município – com a professora de Sociologia. O material didático-pedagógico atende satisfatoriamente às demandas dos conteúdos propostos, formado basicamente por bolas diversas, coletes, redes, apitos, caixas de som e jogos de tabuleiro.

Para além da grafia arquitetônica, o lugar ocupado pela Educação Física no cotidiano da escola apresenta seus primeiros indícios quando se revisita o currículo básico da Sedu, que a mantém inserida na área das Linguagens, propondo os seguintes entendimentos e objetivos de aprendizagem:

Dessa forma, convidamos todos os professores de Educação Física da Rede Estadual de ensino para compartilhar de uma concepção crítica da Educação Física, que perpassa pela compreensão de uma disciplina relacionada com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos, estéticos e éticos, compreendendo-a como prática pedagógica que têm como tema a cultura corporal humana – jogos, dança, esportes, ginásticas, manifestações culturais (folclóricas) e dramatizações. Isso colabora para a organização dessa disciplina dentro da área de Linguagens, Código e suas Tecnologias, por entender a dimensão corpórea do homem na sua capacidade de se expressar e se comunicar, promovendo a aprendizagem de um conhecimento sistematizado das diferentes manifestações culturais corporais, por meio do desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal e do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar focado na compreensão da diversidade cultural dos povos (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 101).

Além disso, o documento propõe a seleção e oferta dos seguintes eixos temáticos:

Conhecimento sobre o corpo: levou a considerar o corpo no seu aspecto físico, social, afetivo, emocional e cognitivo, na tentativa de superar a visão dicotômica entre corpo e mente presente em nossa sociedade. Dessa forma entende-se o corpo na sua relação com o meio e que dialoga com diferentes contextos socioculturais desenvolvidos historicamente, buscando problematizar a relação do corpo com saúde, trabalho e cultura. Além disso, compreendendo os limites e as possibilidades corporais e respeitando as diferenças de gênero, etnia, classe social e idade. **Corpo-Linguagens/Corpo-expressão:** entende-se a expressão corporal como Linguagens presente nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Por meio da Linguagens corporal o sujeito se comunica, interage com o meio, onde expressa subjetividade, emoções e, ainda, desenvolve sua capacidade comunicativa ao interpretar, sintetizar, analisar e expressar ideias, reconhecendo a identidade própria e do outro, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão. **Os jogos e os movimentos individuais e coletivos:** destacam-se como elemento da cultura corporal presente nos diferentes contextos sócio históricos presentes em âmbitos nacional, regional e local. Por meio do jogo, o sujeito desenvolve a sua criatividade na construção de regras coletivas que resgatem os valores morais, sociais e éticos, e também desenvolve a ludicidade, descobrindo o prazer nas vivências corporais. **Os jogos esportivos:** prioriza o conhecimento dos jogos institucionalizados socialmente, com suas diferentes organizações técnico-táticas, proporcionando uma noção de historicidade do desenvolvimento de práticas esportivas presentes nos contextos mundial e nacional. Além disso, o desenvolvimento da inclusão por meio da capacidade de recriação das regras (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.107-108).

Esses conteúdos e direcionamentos do currículo prescrito incidem na constituição do currículo praticado da professora. Ela seleciona algumas dessas proposições e as dilui ao longo do ano, distribuindo-as nos três trimestres. Uma das pistas deixadas dessa articulação entre o prescrito e o praticado são os guias de aprendizagem, confeccionados pela docente a pedido da equipe pedagógica da escola. Nesse material é possível reconhecer informações pertinentes relacionadas com a compreensão dos saberes a serem ofertados e compartilhados, em caráter específico de seu componente, bem como as questões interdisciplinares da área na qual está

inserida e as particularidades que envolvem o programa Escola Viva. Do mesmo modo, constitui-se permeado por intencionalidades que envolvem a própria produção de sua identidade profissional e no modo como tem se relacionado com os saberes próprios dessa área, a partir de sua trajetória como professora. No corpo estrutural do arquivo estão contidas informações referentes à série a que se destina a aprendizagem, tipos de competências e habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos de aprendizagem, valores a serem ensinados e estratégias metodológicas que serão empregadas ao longo do trimestre.

Por outro lado, o Guia de Aprendizagem se constitui para além da demarcação de antecessor das representações do currículo prescrito que está em vias de tornar-se um currículo praticado. O aspecto significativo evocado nesse material reside em sua condição como um *entrelugar* (CERTEAU, 2002) do currículo escolar, permeado de intenções. Ou seja, ao mesmo tempo que se configura como um lugar praticado, é também um lugar transitório, em que habitam coexistências das influências sociopolíticas representadas pela Sedu, desígnios escolares expressos pela equipe gestora, pela professora como praticante do cotidiano e pela circularidade do conhecimento científico, todos operando em um único documento.

A opção por apresentá-lo na narrativa introdutória do capítulo justifica-se ainda pela organização assumida pela professora e pelo pesquisador, que se reuniam às vésperas de cada trimestre para planejar os possíveis saberes/fazerem a serem desenvolvidos com cada uma das dez turmas. Em outras palavras, na cronologia do ano letivo, a cada início de trimestre, programavam-se de 15 a 30 minutos da aula para apresentação desse documento aos seus alunos.

Nessa perspectiva, é possível proceder em uma inter-relação quádrupla. A primeira organiza-se em torno do ponto de vista prescritivo, mas como um dos fazeres de incumbência da professora de Educação Física, a qual se responsabiliza por organizá-los inserindo elementos das particularidades que constituem os seus saberes/fazerem expressos, por exemplo, na seleção e escolha dos conteúdos a serem ensinados no trimestre. Mas até que ponto esse documento revela seus reais anseios ou, na verdade, são de modo integral as prescrições recomendadas pela Sedu?

O segundo movimento relaciona-se com o modo como o currículo prescrito da Sedu orienta a professora nessa escolha dos conteúdos-atividades didáticas, inclusive com a obrigatoriedade de ensinar alguns desses conteúdos, por serem parte do documento curricular dessa Secretaria de Educação.

O terceiro movimento constitui a presença dos modos de operar do Programa Escola Viva, expressos pelas competências e habilidades que se almejam desenvolver com as práticas pedagógicas realizadas no trimestre por esse componente curricular. Esses dois itens são mais efusivos no conteúdo das narrativas da equipe pedagógica, principalmente no momento de realizar as ações de nivelamento de aprendizagem.

O quarto movimento relaciona-se com a presença do pesquisador no cotidiano das aulas e consequentemente na participação das decisões pedagógicas a serem desenvolvidas. Esse sujeito tem a incumbência de compreender, inicialmente, o seu lugar e, consequentemente as práticas são de sua responsabilidade, principalmente aquelas relacionadas com as possibilidades e limitações que envolvem os fazeres/saberes em Educação Física na particularidade do espaço/tempo da Escola Maura Abaurre.

Por fim, o guia é afixado na sala de aula da professora com o propósito de que os alunos possam acompanhar o desenvolvimento do trimestre, levando à reflexão sobre o lugar deles nessas escolhas, uma vez que o protagonismo se constitui como estrutura fundamental desse programa, condição que desdobra o quinto movimento.

Todavia, existe uma distância entre o que se prescreve e o que se dispõe nos saberes/fazeres em Educação Física, pois o cotidiano dessas aulas é produzido por seus praticantes de modo complexo e plural. Com isso, diferentes são os usos e consumos dispostos no contexto dessas aulas, inclusive para criar táticas e estratégias que silenciam, destacam, modificam e reorganizam seus fazeres e conteúdos nos modos como os sujeitos vivem o cotidiano das aulas.

Para essas questões serem elucidadas, é preciso descortinar e interpretar o modo como cotidiano das aulas de Educação Física tem sido tecido no contexto da Escola Maura Abaurre e questionar: quais são as possibilidades de produção pedagógica a partir dessa compreensão?

6.2 MÉTODO

Esta fase da pesquisa constitui-se do fazer cotidiano de aproximadamente 400 aulas de Educação Física com oito turmas de 1º ao 3º ano do Ceemti Maura Abaurre, entre os meses de março e setembro de 2018. A partir desse ponto, buscou-se dar visibilidade ao currículo praticado nas aulas desse componente, mediante interação, negociações, tensões entre currículo prescrito ancorado nas diretrizes do Programa Escola Viva, professora, pesquisador, alunos e demais membros da comunidade escolar

O percurso metodológico, assumindo a continuação do estudo de caso etnográfico descrito no Capítulo 5, ancora-se nos princípios da pesquisa-ação existencial em sua concepção atualizada (BARBIER, 2002), na qual o primeiro ato a ser assumido pelo pesquisador é partir dos problemas levantados pelo grupo pesquisado, bem como desvincular-se da ótica positivista de racionalidade e objetividade de verdade. Necessita, ainda, assumir um viés de práxis, no sentido de transformação do lugar pelo sujeito engajado, com base na ação dialética de construção que envolve pesquisadores e grupo pesquisado. Para isso, é preciso munir-se de múltiplas técnicas de implicação (diário, registros fotográficos e audiovisuais).

Se a pesquisa-ação deve possibilitar ao sujeito pesquisado compreensão reflexiva sobre sua prática, seu lugar e sua ação, isso também deve envolver o pesquisador, principalmente no que se refere ao modo como conduz tanto sua estada e lugar na escola quanto as decisões metodológicas por ele tomadas. Assim, é preciso que, diante da complexidade do ato educativo no cotidiano escolar, o pesquisador desenvolva um triplo movimento, proposto por Barbier (2002), de auto-eco-organização permanente.

Evita-se, assim, a compreensão errônea do pesquisador como sujeito da denúncia dos equívocos ou que possua todas as ferramentas do processo pedagógico, inclusive as soluções de seus problemas. Essa postura assumida, fornece, ainda a possibilidade de produção colaborativa, entre universidade e educação básica, de práticas científicas e pedagógicas que estejam coerentes com as realidades em que a escola e os sujeitos estão inseridos.

Diante disso, foram identificados e contextualizados três problemas que permeavam o cotidiano das aulas de Educação Física no Maura Abaurre. Inicialmente, eles emergiram no desenvolvimento das aulas, sendo identificados pelo pesquisador e pela professora, pois sinalizavam falhas das proposições que estavam sendo constituídas. À medida que eles eram identificados, a professora e o pesquisador se reuniam, no horário de planejamento, às quintas-feiras no período vespertino, para traçar as estratégias pedagógicas possíveis para amenizar ou suprimi-los. São eles: baixa participação nas aulas de Educação Física, superficialidade na relação com os saberes em Educação Física e ações pedagógicas interdisciplinares. Cada um provocando estratégias e táticas didático-pedagógicas singulares em relação à sua natureza. Por fim, esses problemas subsidiaram a constituição das categorias de análise do presente capítulo.

Para melhor compreensão analítica, inicialmente com base nas observações desenvolvidas, os alunos pesquisados foram identificados por nível de adesão às aulas de Educação Física e os modos particulares como se relacionaram com os saberes desse

componente: alunos *da margem da quadra, sazonais e praticantes*. Na sequência, foram extraídos fragmentos da materialidade textual dessas narrativas fornecendo visibilidade e impedindo o silenciamento sobre os modos como compreendem e se relacionam ou se relacionaram com o cotidiano dessas aulas. Esses modos de participação ficarão mais bem explicitados na categoria sobre a adesão, que permite compreender como se chegou a elas. A materialidade textual ainda é resultante das narrativas autobiográficas (SANTOS et al., 2014; VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012), a partir das entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Outra escolha teórico-metodológica realizada diz respeito ao procedimento de análise dessa materialidade textual produzida pelas narrativas e observações. Sendo assim, optou-se pela leitura do cotidiano, ou seja, foram evidenciados os usos e consumos produzidos nas singularidades dessa construção coletiva que envolveu a pesquisa com as aulas de Educação Física da Escola Viva Maura Abaurre.

Dessa forma, procedeu-se à interpretação das narrativas evocadas a partir da dupla relação cronológica da experiência com as aulas de Educação Física. No primeiro momento, buscou-se, averiguar as relações estabelecidas com esse componente anteriormente ao ensino médio, no caso dos alunos. No segundo momento, concentrou-se nas experiências constituídas ao longo do ensino médio. Nesta última, acrescentou-se o período de intervenção pedagógica proposta por esta pesquisa. Em relação aos demais sujeitos entrevistados, buscou-se resgatar os tempos em que cursaram o ensino médio e o modo como compreendem o lugar das aulas de Educação Física no contexto atual dessa fase de escolarização.

Com isso, espera-se valorizar as particularidades das produções cotidianas nas realidades de seu desenvolvimento, para além de prescrições generalistas e comparativas, uma vez que:

Este lugar tanto é dado ao locutor do discurso como a qualquer outro. Ele é o ponto de chegada de uma trajetória. Não é um estado, tara ou graça inicial, mas algo que *veio a ser*, efeito de um processo de afastamento em relação a práticas reguladas e falsificáveis, uma ultrapassagem do comum numa posição particular (CERTEAU, 2002, p. 64-65).

Tal ação somente é possível dada a configuração estrutural desta tese, visto que a produção científica em Educação e Educação Física, apresentada no Capítulo 2, subsidiou a análise curricular do Capítulo 3, que, ao se articularem (produção científica e fonte documental curricular), como indícios sociopolíticos, permitiram a leitura do cotidiano expresso no ciberespaço, descrito no Capítulo 4. Com base na síntese produzida, agora do tríplice

movimento (produção científica, fonte documental curricular e expressões do cotidiano no ciberespaço), forneceram as ferramentas de entrada no campo e, conseqüentemente, de sua leitura. A partir disso subsidiaram as bases das ações pedagógicas propostas, ou seja, o que será apresentado é resultante da apropriação do movimento quádruplo (produção científica, fonte documental curricular, expressões do cotidiano no ciberespaço, leitura do cotidiano ordinário = intervenção pedagógica), elementos que justificam apresentar a materialidade do cotidiano ordinário das aulas de Educação Física da Escola Maura Abaurre.

Acenamos para um tipo de leitura da realidade para além da denúncia fatalista das incoerências e/ou do deslocamento positivo que envolvem as pesquisas sobre as aulas de Educação Física. Preferiu-se valorizar o cotidiano que envolve a ação pedagógica, entre falhas, equívocos, acertos, angústias e esperanças dos praticantes em relação a esse componente curricular no ensino médio. Ademais, vamos ao encontro do que Santos et al. (2016) propõem sobre as ausências de estudos que se concentrem nos sentidos e significados atribuídos pelos alunos ao modo como se relacionam com os saberes da Educação Física, porém vamos além, ao considerarmos os demais sujeitos do contexto escolar, pois o cotidiano é produzido por todos os sujeitos que compartilham o lugar e o tempo, no caso, do Ceemti Maura Abaurre.

E, subsequentemente, com a iminente implantação da BNCC e das reformas propostas para o ensino médio, identificou-se o quinto problema, referente aos desdobramentos dessas mudanças para a Educação Física. Com esse movimento, espera-se, para além do tensionamento de negação que envolve o desenvolvimento, principalmente, de uma base comum, flexibilização curricular por itinerários, aumento da carga horária para ampliação das escolas integrais. Opera-se na direção da pedagogia do possível, cujo intuito se concentra no esforço do desenvolvimento de estratégias e táticas entre escolas e seus sujeitos que se orientem na valorização da capacidade de produção contextual e particular que envolve os contextos socioculturais de que fazem parte, em um duplo movimento que inclui apropriações e reapropriações das tendências confluenciais tanto macroestruturais quanto microestruturais que incidirão nos espaços/tempos das escolas.

Para tanto, os sujeitos da pesquisa, durante as entrevistas, também foram instigados a propor possibilidades para a Educação Física, tendo como parâmetros essas mudanças em curso. Divididos em grupos, eles apresentavam críticas, desafios e encaminhamentos a partir da BNCC, flexibilização curricular conforme a escolha de itinerários e também sugeriam outras ações de caráter didático-pedagógico de seus interesses. Procedimento que constituiu também a quinta categoria de análise.

6.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.3.1 Nível de participação e adesão às aulas de Educação Física

A professora havia sinalizado que o principal problema que ela encontrava estava relacionado com a participação da maioria dos alunos nas aulas. Com isso, ela pediu possíveis sugestões de possibilidades que resolvessem a questão. Condição estruturante que reorganiza o entendimento dos rumos da pesquisa, ou seja, o professor precisa implicar-se como sujeito do caminho de pesquisa, que desenvolve possibilidades para as resoluções de seus problemas; todavia, o pesquisador não pode omitir-se de seu lugar como colaborador e agente de provocações dessa mudança.

À medida que as ações didático-pedagógicas eram propostas, e com o tempo na escola, aprendia-se mais sobre quem eram os alunos investigados. Assim, o modo como ocupavam o espaço geográfico da quadra e participavam das aulas permitiu inseri-los em três categorias quanto aos níveis de participação, a saber: **os praticantes, os praticantes sazonais e os espectadores ou a turma das margens da quadra**. Os primeiros eram aqueles alunos que participavam do início ao fim da aula e de todas as aulas; os sazonais eram os alunos que participavam esporadicamente de um ou dois momentos da aula, ou alternavam participações conforme os dias; e, por fim, no terceiro grupo se enquadravam os alunos que não participavam de nenhum momento da aula, fosse “matando aula”, fosse simplesmente dizendo que não queriam fazer. Elaboravam inúmeras desculpas de representação no imaginário que os impediriam de participar, tais como doenças desconhecidas, cólicas, períodos menstruais intermináveis, dores no corpo ou simplesmente se escondendo em outros lugares da escola, como banheiros.

Nas poucas vezes em que esse grupo de alunos participou da aula, encenou que participava, ou seja, apresentava-se de modo passivo na atividade, nos atos educativos. Por exemplo, quando chegava sua vez, passava adiante. Todavia, esse terceiro grupo era o que mais desenvolvia estratégias de subversão para atender aos critérios avaliativos propostos pela professora, um dos quais seria a participação. Essa impressão é compartilhada por outros professores, em conversa informal na sala de professores. Dois deles disseram que identificavam, nas ações por eles desenvolvidas, um perfil similar ao descrito.

Oliveira e Daolio (2014) utilizam-se de classificação parecida, a partir dos termos “pedacinho” (im)praticante, “pedacinho” ativo e “pedacinho” flutuante, para situar os

participantes das aulas de Educação Física, porém com uma turma do 7.º ano. Outro apontamento significativo diz respeito ao perfil de cada pedacinho. Por exemplo, o pedacinho (im)praticante é composto por meninas no estudo dos autores: Em relação à nossa pesquisa, há uma predominância feminina, mas há também meninos com o mesmo perfil de desinteresse em relação aos compartilhamentos em aula.

Outro ponto divergente ao proposto diz respeito ao pedacinho ativo: Em nosso estudo, o futebol não era o conteúdo privilegiado, e sim o hábito de participar, e os alunos tinham preferências por um ou outro conteúdo, mas eles estavam sempre dispostos a realizar a aula, seja qual fosse. Por outro lado, o pedacinho flutuante, para descrever os alunos que participavam esporadicamente das aulas, apresentava semelhanças com os participantes sazonais propostos aqui, com a diferença do aspecto representativo que esses alunos apresentam no sentido de serem envolvidos por alguma prática que estivesse próxima a seus interesses e gostos.

Verifica-se que as aulas de Educação Física praticadas, no caso dos alunos, e, consequentemente, os modos como esses sujeitos se relacionaram com os saberes desse componente nas etapas anteriores produzem memórias significativas do percurso de escolarização. Ao serem organizadas com base nos níveis de adesão e participação das aulas, possibilitam compreender como alguns comportamentos, em relação ao processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, têm sido constituídos no projeto de escolarização proposto, inclusive para a manutenção dos modos como se relacionam com as aulas desse componente nessa etapa da educação básica.

Com isso, fomos em busca dos indícios e pistas de possíveis aprendizagens significativas no decurso da educação básica e daquelas produzidas durante os meses de estada no campo. Nesse sentido, Certeau (2002, p. 65) considera:

O importante é o trabalho de ultrapassagem operado pela insinuação do ordinário em campos científicos constituídos. Bem longe de se dar arbitrariamente o privilégio de falar em nome do ordinário (ele é indizível), ou de pretender estar neste lugar geral (seria falsa mística) ou de pior de oferecer a edificação uma cotidianidade hagiográfica, trata-se de atribuir à sua historicidade o movimento que reconduz os procedimentos de análise para suas fronteiras, até o ponto em que se mudam, ou mesmo se perturbam, pela irônica e louca banalidade que falava em ninguém, no século XVI, e que retornou no acabamento do saber de Freud.

Esse movimento colabora para se compreender os modos como os sujeitos estabeleceram possíveis relações de saber (CHARLOT, 2002) com a Educação Física. Em outras palavras:

O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas [...]. E ainda saber implica a de sujeito, de atividade de sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2002, p. 61).

Os modos como os alunos se relacionaram, se relacionam e se situam ante os saberes próprios da Educação Física permitem compreender as aprendizagens ainda possíveis, aquelas que foram perdidas e também esquecidas. Essa opção possibilita uma leitura para além das armadilhas maniqueístas que podem subsidiar a análise do cotidiano da Educação Física. De acordo com Charlot (2000, p. 81):

É o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a Linguagens, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Desse modo, optou-se por capturar nas narrativas as inscrições da *imbricação do Eu com a situação e sobre a distanciação-regulação* (CHARLOT, 2000). Assim, valorizam-se as experiências que se tornaram significativas durante os meses de pesquisa, no intuito de sinalizar modos de uma pedagogia do possível inserida em um lugar e um tempo, uma vez que a prática docente ocorre no presente e sua ação deve percorrer nessa direção, a fim de que se evite o fatalismo das ausências de aprendizado desenvolvidas ao longo do processo de escolarização.

Essa opção é aplicada nessa categoria devido à compreensão de que o que se faz significativo fica inscrito, no caso da Educação Física, no/com o corpo de seus praticantes, pois é no/com o corpo que os alunos se apropriam e expressam as significações vivenciadas (CHARLOT, 2000). Aspectos que se confirmam nos dizeres dos estudantes:

Aluno praticante do 1.º ano 2: “*É bem melhor aqui, tipo a gente não era obrigado a fazer nada, na minha antiga escola. Aqui foi um pouco melhor, porque aqui tem vôlei, basquete, handebol, eu adoro esportes. É diferente, porque no 9º ano é só deixar a bola e ponto*”. Aluna praticante do 2.º ano 3: “*Eu estudava em escola pública no Rio. E no ano a gente tinha duas aulas práticas, só, porque não tinha quadra. Aí você vai aprendendo que é uma coisa que não*

tem importância. Aí você chega numa escola que tem quadra, tem variedade de esportes, aí é muito bom!'". Aluna praticante do 3.º ano: *"Eu não tenho dúvida de que se desde o pré, o aluno teve um professor que não preocupou com suas aulas, quando ele chega no ensino médio ele não dá importância. Aí demora um tempo pra acabar com essa cultura"*. Aluna praticante do 3.º ano: *"Eu vim de uma realidade diferente. Na minha cidade e antiga escola tinha tudo, quadra, material e professor"*. Aluno praticante do 1.º ano 3: *"Na escola onde estudava era muito melhor, porque os bimestres eram bem diversificados. No primeiro é jogo e brincadeira. Segundo, danças, por causa da quadrilha. E esportes menos comuns no 3º e 4º bimestres"*.

É possível inferir que a adesão dos alunos praticantes não advém da trajetória significativa das aulas ao longo do percurso escolar, como pode ser identificado nas transcrições, pois eles também evocam diferentes equívocos no compartilhamento, organização e lugar dessa disciplina em sua vida escolar, principalmente no ensino fundamental das séries finais. O questionamento a ser realizado refere-se ao contexto de experiências e aprendizagens que proporcionaram a esses alunos manter-se participando ou se interessando em participar das aulas.

Pistas podem ser averiguadas nas minúcias dos seguintes recortes de narrativas, dispostos em momentos diferentes das entrevistas e nos diálogos ao longo do semestre: *"Adoro esportes"*. *"Faço esportes desde criança"*. *"Sempre pratiquei esportes, mas agora não consigo por causa do tempo"*. *"Conheci o tae-kwon-do com 6 anos"*. *"Eu adoro esportes, mas não gosto de Educação Física, fiz arco e flecha"*. *"Professor, eu já faço exercício, vou a academia quase todo dia"*. Ou seja, escolinhas, projetos sociais, clubes e academias principalmente têm cumprido a função de proporcionar as experiências iniciais dos alunos nas práticas corporais que colaboram na instrumentalização dos saberes de domínio necessários ao fazer das práticas corporais com alguma autonomia.

Por outro lado, essas aprendizagens trazidas pelos alunos proporcionam, no campo representativo dos demais alunos, uma compreensão de que, para participar das aulas de Educação Física, esses saberes de domínio são um pré-requisito, como dito em diferentes momentos pelos alunos sazonais ou da margem da quadra. Nesse sentido, também foi possível compreender que alguns alunos que se constituíam como sazonais o eram por causa dessas experiências anteriores ou concomitantes, ou seja, alunos que participavam de projetos esportivos específicos tinham propensão a participar das aulas no terceiro momento, apenas quando se tratava da prática corporal de seu interesse, como dito por uma das entrevistadas: *"Por mim só jogava futsal, mas acabo fazendo as outras porque me pedem"*.

Tais elementos colaboram para organizar as narrativas da categoria dos alunos sazonais, pois ouvi-los é significativo para se compreender como foram constituídos os modos seletivos de se relacionar com as aulas de Educação Física, entre suas preferências e distanciamentos.

Aluno sazonal do 1.º ano 2: *“No ensino médio acaba com aquela bagunça do ensino fundamental porque é só entregar a bola e deixar o aluno participar. No ensino médio tem trabalho, práticas, provas”*. Aluno sazonal do 1.º ano 3: *“Eu vim de escola particular e não era tão diferente não. Na teoria a professora até passava um monte de coisa, mas na prática era sempre a mesma coisa, vôlei, handebol e basquete”*. Aluna sazonal do 3.º ano: *“Eu amo esportes. Mas desde meu ensino fundamental 2 que eu não fazia mais questão de fazer Educação Física. E nem meus professores insistiam. Dava a impressão de que quanto menos alunos melhor, menos trabalhos para eles”*. Aluna sazonal do 3.º ano:

Em todos os meus anos de carreira escolar em escola pública, eu tinha a parte teórica e etc, mas é a primeira vez que tem um professor que motiva, que chama. Como tinha dito, nas etapas anteriores, não tive experiências boas e assim não foram tão relevantes, principalmente porque não tinha estrutura.

Por outro lado, os alunos sazonais, de alguma forma, assumiam uma posição de expectativa em relação às possibilidades do que as aulas de Educação Física pudessem proporcionar a eles, ou mesmo para que eles compreendessem o lugar dela no processo de escolarização. Com isso, ao chegarem ao ensino médio, trazem a desesperança e o fatalismo do que outrora fora apresentado, bem como a dificuldade no modo como eles compreendem as aprendizagens decorrentes da disciplina.

Porém, é possível perceber que, mesmo nessa condição, há possibilidades de envolvimento e construção de uma adesão significativa ao enredo das aulas, aspecto que se confirma na participação esporádica das aulas, principalmente quando os conteúdos compartilhados se distanciavam do habitual, compreendidos como as experiências inscritas adquiridas nas etapas anteriores, seja na oferta de uma prática corporal, seja na organização didática da aula. Por outro lado, são esses alunos que têm maior propensão de tornar-se praticantes das aulas de Educação Física, pois, ao resgatarem a expectativa e desenvolverem outros modos de organização possíveis para as aulas, eles acabam por realizar uma adesão às aulas e identificar possíveis aprendizagens desse componente curricular.

Isso ficou perceptível principalmente no início da proposta, quando eles apresentavam certa resistência à participação nas aulas que não envolviam a prática corporal de seu gosto e interesse, com destaque para os alunos que gostam de voleibol e futsal.

Já os alunos da margem da quadra nos possibilitam analisar o modo peculiar como eles têm se relacionado com as aulas de Educação Física ao longo da educação básica, principalmente para constituir uma relação distanciada e por vez tensional com essa disciplina. Apresentam maior resistência e adesão à participação nas aulas de Educação Física de modo geral, mas também apresentam certas peculiaridades nas variações de adesão.

Na primeira delas, os alunos gostam e participam da aula quando escolhem um jogo ou brincadeira, principalmente os populares, como queimada e pique-bandeira. Há um segundo grupo, quase sempre formado por meninas, que aceita participar das aulas quando a opção está voltada à aptidão física, como os circuitos funcionais, e/ou aquelas direcionadas para as ginásticas de condicionamento, como a ginástica localizada ou as ginásticas aeróbicas.

Seguem alguns relatos dos alunos da margem da quadra do: 1.º ano 3: “*Antes Educação Física era deitar na arquibancada pra falar mal dos outros*”. Também do 1.º ano 2: “*Era triste, porque a professora chegava e dizia: joga queimada aí*”. E ainda outro do: 1.º ano 2:

Bom, para mim, a Educação Física era o inferno na terra. Odeio Educação Física. E minhas aulas, antes, era basicamente ir pra arquibancada dormir ou matar aula no banheiro. Eu não tenho nada contra a Educação Física, até porque já fiz muito esporte, mas meu problema com a Educação Física é quando o professor chega e joga a bola. Como odeio isso.

Identifica-se que as inscrições tensionais e distanciais trazidas por esses alunos foram se constituindo ao longo da educação básica. Sua dificuldade em participar das aulas vai além da ineficiente apropriação dos saberes de domínio das práticas corporais ofertadas; advém da incompreensão sobre o lugar das aprendizagens que a Educação Física deveria compartilhar em sua trajetória escolar.

Com isso, consideraram que, para participar da aula, é necessário pré-requisitos quanto aos saberes de domínio. E, ao serem provocados ou estimulados a participar, resgatam, em suas memórias, esse processo estrutural e desenvolvem estratégias de subversão ante a participação em aula, representada pelo período menstrual, doenças inexistentes, mal-estares repentinos e, no esgotamento de todos os artifícios, optam por permanecer no banheiro ou simplesmente têm aversão às solicitações de participação.

São elementos que colaboram para o desenvolvimento de um sentimento de valorização hierárquica quanto às disciplinas de predominância dos saberes objetos e de anomia em relação à Educação Física. Por exemplo, durante a escolha dos alunos destaques no 2.º trimestre, a aluna premiada do 1.º ano 4 fazia parte do grupo das margens da quadra, com demonstrações hostis

às investidas para que participasse, tendo inclusive assinado ocorrência no início do 3.º trimestre por não participar da aula. Essa premiação causou muita indignação entre os alunos e a professora, os quais não concordaram com isso e para os quais o aluno destaque deveria ter boas referências em todas as matérias.

Santos et al. (2014, 2016) sinalizam outras pistas, ao resgatarem o modo como os alunos se relacionaram com a Educação Física durante o ensino fundamental nas séries finais. Identificam as formas tensionais da presença desse componente no currículo, a partir da especificidade de seus saberes, que envolve o lugar diferenciado das aulas, o tipo de saberes ofertados a partir do/no corpo, os dispositivos de instrução e a própria maneira como os demais sujeitos da escola se organizam em frente a essa disciplina. Destacam, ainda, o modo como as meninas passam a participar menos das aulas com a inserção recorrente dos conteúdos esportivos e como essa prática corporal se destaca no cotidiano do compartilhamento dos professores.

Não obstante, estudos consideram que o desinteresse de meninas e meninos no final do ensino fundamental se deve a:

Falta da participação na decisão do que fazer nas aulas, reclamam das posturas extremas dos professores, os quais se mostram muito autoritários ou muito despreocupados. A leitura que eles fazem é que, no final do ensino fundamental, as aulas de Educação Física começam a perder a sua característica mais atraente para os estudantes, que era ‘fazer o que quisessem’, tornando os conteúdos rígidos e repetitivos. Eles narram sobre essa falta de participação no planejamento das aulas e a rigidez desse período escolar, fazendo uma comparação com as demais matérias, nas quais passam a ter mais aulas em sala e mais conteúdos ‘teóricos’ (SANTOS et al., 2014, p. 549).

No contexto da pesquisa, foi possível averiguar que as experiências de aprendizagem adquiridas pelos estudantes ao longo das outras etapas anteriores constituíram usos e consumos sobre organização e desenvolvimento das aulas de Educação Física, que inscreveram representações habituais associativas de comparação com as práticas cotidianas por eles vivenciadas. Com isso, são produzidos certos tensionamentos que se expressam de forma mais efusiva, quando o professor estabelece outros modos de operar com a organização didático-pedagógica do que os alunos esperam ou se acostumaram a usufruir.

Afinal, quando a reflexão se desloca para a relação temporal, resgatando os períodos anteriores de escolarização, têm-se três a quatro anos de educação infantil e nove anos de ensino fundamental, cujas aulas de Educação Física se constituem duas vezes por semana, em média, totalizando 900 aulas aproximadamente ao final dessas etapas. Dessa forma, não serão duas

aulas que caminhem em direção contrária ao vivido pelo aluno que o fará despreender-se das (re)apropriações e ressignificações constituídas nas etapas anteriores.

Esse rememorar das aulas de Educação Física apresenta novas pistas quando se escutam as narrativas dos demais sujeitos do cotidiano escolar, constituindo-se como possibilidades de situar o modo como esses indivíduos e o lugar por eles praticado realizam a leitura sobre os saberes/fazeress desse componente. O diretor lembrou os seus tempos de basquete na escola em que estudava e a maneira como esse esporte lhe possibilitou inúmeras aprendizagens, como o *“Gosto pelo esporte, o convívio coletivo e exercitar o corpo”*. Do mesmo modo, o professor de Filosofia considerou também fundamental na sua formação o seu envolvimento no esporte a partir da prática da natação. Fez questão de ressaltar a participação nas aulas de Educação Física. Acrescentou ainda que valores, como respeito, disciplina e superação, foram aprendidos nesse lugar. Tais elementos guardam semelhanças com o apresentado pelo coordenador de secretaria:

Eu já pratiquei muito esporte, apesar do sobrepeso, e hoje, com o tempo escasso, agora é só sedentarismo. Eu joguei muita bola na adolescência e bodyboard até que eu me machuquei, quebrei muitos dentes e fiquei um pouco traumatizado. Hoje se eu tivesse a oportunidade que esses meninos têm! Na minha época, Educação Física mesmo, mesmo, eu só tive dois anos no ensino médio. O restante era só deixar jogar a bola. Aí, no ensino médio, o professor trouxe basquete, handebol, voleibol e etc. E acho isso muito interessante.

Porém, averiguaram-se, também, principalmente na fala do coordenador de secretaria, elementos semelhantes apresentados pelos alunos, em recortes temporais distintos, uma vez que ele tem aproximadamente 35 anos e os alunos entre 15 e 17 anos. Paralelamente, isso colabora para compreender como a história escolar vai sendo tecida, inclusive para destacar a perpetuação de equívocos, insuficiências e mesmo a manutenção de conteúdos da tradição de um componente curricular, como o esporte para a Educação Física.

Chama a atenção o destaque dado às práticas corporais realizadas no meio aquático, resultantes da relação de apropriação cultural que se produz inclusive para estabelecer diferentes níveis de importância sobre as práticas corporais. Quanto a esta última, vale resgatar a sugestão do professor de Filosofia: *“Murilo, a gente poderia desenvolver um projeto de natação com esses meninos, o que você acha?”* (Ele trouxe isso, porque sabia que, na instituição de minha atuação profissional, contamos com projetos de natação em outras escolas). Todavia, deve-se salientar que, ao destacarem essas práticas, eles o fizeram para a associação ao potencial de desenvolvimento de aprendizagem de elementos axiológicos, e não para a formação esportiva.

Ao inverter o olhar para a leitura positiva (CHARLOT, 2002), identificam-se certas apropriações quanto às práticas corporais valorizadas no compartilhamento pedagógico entre coordenador de secretaria, diretor e professor de Filosofia, com destaque para o esporte, principalmente as modalidades coletivas de ampla difusão cultural. Ou seja, em espaços/tempos distintos, o esporte tem-se configurado como memórias significativas, demarcando traços de tempo acidentado (CERTEAU, 2002) desses sujeitos em suas trajetórias de escolarização no ensino médio. O diretor tem quase 50 anos. Ele estudou em escola militar. O professor de Filosofia tem 40, o coordenador de secretaria está na casa dos 30 e os alunos têm de 15 a 17 anos. Assim, cursaram, respectivamente, o ensino médio no final dos anos 80, 90, 2000 e 2010, o que nos leva à reflexão: o projeto de escolarização foi ou é o mesmo desses contextos? Qual lugar era ocupado pela Educação Física? Por que o esporte se constitui como prática que atravessa esses fluxos geracionais?

O esporte, como conteúdo escolar, tem sido amplamente discutido na literatura científica, com destaque para as críticas de sua recorrência e, por vezes, pela associação com a monoculturação das aulas de Educação Física, mas o questionamento a ser feito refere-se ao processo configuracional que possibilita a essa prática manter-se como recorrente e representativa nos projetos de escolarização.

Algumas pistas são apontadas por Dunning e Elias (1992, p. 68):

Diz-se, por vezes, que o desporto possui uma função complementar nas sociedades altamente industrializadas — a de permitir a prática de atividades físicas a uma população com várias profissões sedentárias e, por esse motivo, com insuficientes oportunidades de se exercitar sob o ponto de vista corporal. Este pode ser um aspecto de complementaridade, mas existem outros que tem despertado menor atenção, ainda que, em termos da sua importância para os seres humanos, possam ser de significado não menor.

Dessa forma, o campo científico precisa ampliar as possibilidades de leitura sobre esse objeto para além das críticas de sua presença. Deve-se deslocar o olhar epistemológico para os motivos de sua presença, permanência e aparente consolidação representativa no cotidiano das aulas de Educação Física. Ademais, não será pela crítica ao esporte que outras práticas corporais ocuparão um lugar de destaque entre os saberes/fazeres desse componente curricular.

O campo pesquisado forneceu elementos valiosos de análise, entre eles, o esporte e suas expressões possuem saberes significativos para uma parcela desses jovens estudantes. Por outro lado, somente essa manifestação corporal não se constitui representativa para todos, condição

que justifica diversificar as experiências sociocorporais no contexto das aulas, sem com isso incorrer no silenciamento do conteúdo esportivo.

Associada à recorrência dos conteúdos das aulas de Educação Física, foi possível capturar resquícios de discursos relacionados com os sentidos que são atribuídos aos diferentes usos e consumos dessas práticas corporais para o lazer, rendimento esportivo e saúde. Destaca-se esta última que se associava ao movimentar-se de modo regular, a fim de combater o comportamento sedentário, o aumento da obesidade e o aumento das doenças crônicas não transmissíveis, como nos exemplos a seguir: coordenador de secretaria: *“Hoje é muito importante fazer esportes. Veja o tanto de gente obesa atualmente.”* Aluno sazonal 1º ano 4: *“Têm que fazer esporte professor. Meu pai tem pressão alta”*. Fragmentos como esses foram reapropriados para utilização de estratégias que contribuíssem para amenizar o problema da participação.

Por outro lado, alguns dos entrevistados empregaram uma representação utilitarista e secundária quanto aos usos e consumos das práticas corporais e, conseqüentemente, da Educação Física no projeto de escolarização, como dito pelos alunos da margem da quadra do 1.º ano 4, do 1.º ano 2 e pelo professor de Filosofia, respectivamente: *“A Educação Física é muito importante pra gente extravasar, dar uma saída das aulas maçantes”*. *“A aula de Educação Física ajuda a gente a dar uma saída da pressão da sala”*; *“A Educação Física é muito importante para esses alunos, pois só ficar dentro de sala é muito estressante”*.

Diante do cenário exposto, iniciaram-se as táticas (CERTEAU, 2002). A primeira delas foi compreender que tática é a arte do fraco, no caso, o professor e o pesquisador estavam em situação de desvantagem dadas as configurações das aulas até então, bem como as possíveis experiências oriundas das etapas anteriores em Educação Física. Dessa forma, buscou-se equilibrar as relações de força nas quais os alunos se constituíram e fez-se necessário que eles percebessem que a conquista do território não mais deveria ser na disputa para ver quem utilizaria a quadra nem as ações didáticas deveriam ser produzidas conforme sua vontade.

O movimento subsequente buscou, a partir da fase diagnóstica com os alunos, identificar as possíveis experiências em Educação Física e as sugestões deles na composição didática das aulas, inspirados nas ideias de Planejamento Participativo, proposto por Correia (1996), nos apontamentos realizados por Santos et al. (2014) e no entendimento de protagonismo juvenil, estrutura-base do Projeto Pedagógico da escola. Esse procedimento é justificado para produzir nos alunos um sentimento de coparticipação e pertencimento às aulas, pois não seria

interessante que, nesse período, dadas as relações de força, eles desenvolvessem um sentimento de que as aulas eram do pesquisador ou da professora. Seria mais significativa a produção de um sentido coletivo de pertencimento e coparticipação na organização das aulas de Educação Física.

Acrescenta-se ainda que essa diversificação das práticas corporais em diálogo com as possibilidades das identidades juvenis foi realizada com o intuito de mobilização dos alunos, para que eles investissem nelas seus fazeres a fim de construir de um sentido sobre os modos como se relacionam com os saberes próprios dessa disciplina. Para Charlot (2002) o sujeito, ao relacionar-se com os outros, com o mundo e consigo mesmo para produção das forças móveis, torna-se engajado na relação com o saber.

A primeira estratégia foi contextualizar sobre o lugar da Educação Física no ensino médio e a importância dos saberes que esse componente curricular compartilha para o contexto de suas vidas, inclusive fora do ambiente escolar. Assim, foram estruturadas duas aulas expositivas com cada turma, quando foi apresentada e contextualizada a LDB n.º 9.394/1996, para dizer sobre os casos previstos em lei que autorizam a não participação nas aulas de Educação Física.

Algumas falas ilustram bem a compreensão que alguns alunos apresentaram sobre essa questão:

Aluno da margem da quadra 1º ano: *“Professor, então desde o 6º o ano, eu tenho sido um fora da lei?” [risos]*. Aluno sazonal 2º ano: *“Professor, eu estou grávido”*. Aluna da margem da quadra 3º ano: *“Professor eu sofro da doença do tédio e da preguiça, logo não posso participar”*.

Souza Júnior e Darido (2009), diante da situação de aumento das dispensas das aulas de Educação Física no ensino médio, identificaram, no texto da LDB, elementos que os alunos utilizavam para resguardar suas ausências. Concluíram que a compreensão de Educação Física proposta nesse documento se organiza em torno do esforço físico elevado no contexto das aulas, condição que justificaria o aspecto facultativo para determinados grupos de alunos.

Diferentemente, no contexto desta pesquisa, não havia dispensas. Os alunos simplesmente decidiam por participar ou não conforme a sua vontade. Ainda, não se partiu para a crítica a LDB, mas percebemos, nesse documento normativo, uma ferramenta a ser aliada nas estratégias de ampliação da participação das aulas. Com isso, optou-se por utilizar esse

elemento com o intuito de contextualizar outros aspectos sociopolíticos expressos por um aparato da legislação e sua incidência no cotidiano do ensino médio e, consequentemente, sobre as aulas de Educação Física. Do mesmo modo, nas relações de força, nas quais os alunos possuíam maior apropriação, foi necessário empreender outros vetores para colaborar no equilíbrio das relações de força.

Para Certeau (2002), a estrutura política está cercada de vontades de crer com as quais enunciam proposições consideradas verdadeiras. Ou seja, mesmo paradoxal, os alunos apresentam em suas críticas as nuances políticas ao contexto da escola. Ela possui determinada representação dada a sua força de “fazer crer” de um conteúdo, no caso, a não participação nas aulas de Educação Física.

A fim de amenizar o entendimento burocrático e respeitar as questões que envolvem o protagonismo e a coparticipação, sem com isso deixar de evidenciar uma estrutura de força que um registro legal possui, foi contextualizada de modo concomitante a importância dos saberes da Educação Física na sociedade contemporânea. Esse procedimento foi realizado no intuito de possibilitar aos alunos reflexão sobre as aprendizagens que as aulas desse componente curricular apresentam, e não somente participar porque a lei determina.

Ainda na aula expositiva, também foram sinalizadas as recomendações da OMS sobre a importância de acúmulo semanal de 60 minutos diários de atividade física para a faixa etária de 5 a 17 anos e a relação com o aumento das doenças crônicas não transmissíveis. Apresentaram-se as diferentes práticas corporais previstas no currículo da Sedu e outros exemplos não considerados nesse documento, como as práticas de aventura e os esportes coletivos não convencionais, cuja narrativa se pautou nas diferentes possibilidades e experiências de aprendizagem que esse componente estabelece.

No transcorrer dessa aula, os alunos levantavam as barreiras que eles conheciam para atingir a recomendação da OMS. Suas falas expressam melhor: aluna sazonal 2º ano: *“Professor, eu estudo oito horas por dia, não tenho tempo para fazer atividade física”*. Aluno praticante 1º ano: *“Se eu não ficasse aqui o dia inteiro, até conseguiria”*. Aluno da margem da quadra 3º ano: *“Não tenho bicicleta e moro muito longe”*. Aluna sazonal 1º ano: *“Professor, eu faço, ajudo minha mãe em casa na faxina”*. O interesse e a participação dos alunos também podem ser expressos com a apresentação de exemplos que eles possuíam em casa, como pais diabéticos, hipertensos e casos de acidente vascular cerebral na família.

Nessas aulas, também foi proposta, de modo contextualizado, a estratégia didático-metodológica de ampliar as opções de conteúdos nas aulas de Educação Física. Para tanto, foram apresentadas as seguintes opções práticas corporais: handebol, basquetebol, rúgbi, futebol americano, lutas corporais, ginásticas, atividades circenses, práticas corporais alternativas. Foi possível identificar um interesse contido de alguns alunos. Outros, uma minoria, disseram que, na antiga escola, tiveram aulas de rúgbi. Do mesmo modo, buscou-se não subvalorizar ou desvalorizar as práticas esportivas predominantes nos fazeres de um grupo de alunos, o futsal e o voleibol. Aluno praticante 1º ano 2: *“Então não teremos mais futsal?”*. Aluno praticante 2º ano 4: *“Voleibol somente uma vez na semana? Não concordo”*.

Havia uma ansiedade e impaciência por parte de alguns alunos sobre o formato expositivo das aulas, pois sempre perguntavam: Aluno praticante 3.º ano: *“Professor, vamos descer hoje não”*. Aluna praticante 2.º ano: *“Falta muito para descer?”*. Aluna sazonal 1.º ano: *“Beleza, entendemos, agora vamos descer”*.

Com vistas a sustentar os argumentos em questão, bem como o interesse significativo, e ampliar a organização didática dessa fase, era preciso, de modo substancial, proporcionar aos alunos uma experiência corporal que trouxesse uma compreensão desse entendimento entre estar em movimento de modo regular e sistematizado e sua relevância na contemporaneidade. Para tanto, realizaram-se duas aulas de aplicação e discussão do Projeto Esporte Brasil (Proesp-BR):

O PROESP-BR é um observatório permanente de indicadores de crescimento e desenvolvimento corporal, motor e do estado nutricional de crianças e jovens entre 6 e 17 anos. Com o objetivo de auxiliar os professores de Educação Física na avaliação desses indicadores, o PROESP-BR propõe, através de um método, a realização de programa cujas medidas e testes podem ser realizados na maioria das escolas brasileiras. As informações enviadas ao site do PROESP-BR, formam um banco de dados capaz de orientar estudos, sugerir diagnósticos e propor normas e critérios de avaliação da população escolar brasileira no âmbito do crescimento corporal e da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho motor nos quais foram divididos em grupos sendo avaliadores e grupo avaliado (GAYA; GAYA, 2016, p. 5).

O intuito é não incorrer nos equívocos identificados na literatura, nos quais o uso do Proesp e de outros instrumentos de avaliação da aptidão física ou motora apresentam características diagnósticas para estudos de natureza quantitativa ou exploratórias aspectos que constituem as aulas de Educação Física como campos de coleta de dados, e não de intervenção pedagógica.

Operou-se de modo que a estrutura didática estivesse comprometida com o entendimento, reflexão, criticidade e experimentação corporal das questões que envolvem a aptidão física e a saúde. Assim sendo, procedeu-se de outra forma: o Proesp foi aplicado de modo contextualizado com objetivos de educação para a atividade física regular como elemento contribuinte de um estado saudável, no qual se torna indispensável o conhecimento sobre alguns indicadores de aptidão física que se apresentam em defasagem, dado o comportamento sedentário. Dessa forma, foi ensinada aos alunos a relação das capacidades físicas, força, flexibilidade, resistência aeróbica e resistência abdominal como indicadores fundamentais no impedimento do surgimento de doenças crônicas não transmissíveis.

Nessa perspectiva, os alunos foram divididos em duplas e seriam avaliadores e avaliados durante a aplicação do Proesp, para que pudessem discutir sobre as defasagens em relação aos parâmetros propostos por esse instrumento, como pode ser averiguado na Figura 14. A adesão dos alunos foi significativa, a participação quase total e, ao perceberem cada aptidão física como parte de seus corpos, eram provocados a buscar entender mais sobre a atividade física regular e o motivo por que estavam, ou não, dentro dos parâmetros recomendados. A impressão causada indica que eles estavam a descobrir um pouco mais de si mesmos e de uma parte dos seus corpos que, até então, pareciam ser invisíveis.

Figura 14 – Indicadores do Proesp fixados à parede para a conferência pelos alunos



Fonte: Foto do autor (2018).

A partir desse interesse e no intuito de ampliar o percurso de aprendizagem, optou-se por situar o lugar cultural das práticas corporais, ou seja, ginásticas, danças, lutas, esportes,

práticas corporais alternativas, jogos e brincadeiras que haviam sido apresentados como conteúdos a serem ensinados, também como opções para estar em movimento de modo sistematizado. O cuidado, nessa fase de transição, concentrou-se em não deixar que as aprendizagens das práticas corporais fossem realizadas com a finalidade de serem meios para a prática regular de atividade física, mas um dos saberes que elas traziam, além da história, dos valores, lugar cultural, variações relacionadas com a incidência político-social e econômica. Direcionava-se, então, ao uso e consumo delas como atividade física regular.

Buscou-se produzir uma síntese que não negasse os princípios biodinâmicos, nem socioculturais e pedagógicos associados ao movimento humano e à composição didática que essas subáreas tendem a concorrer e negar entre si. Ou seja, a Educação Física, ao ser compreendida como Linguagem, não deve deixar de contribuir para o aluno se situar ante os dilemas do contexto em que está inserido, bem como constituir-se como elemento para produzir uma compreensão do próprio lugar social. Assim, pode-se empreender uma ação didático-pedagógica de bases democráticas ancoradas no diálogo social, entre saberes e práticas institucionalizados pela Educação Física, somados às experiências trazidas pelos alunos.

Essa condição também foi sinalizada por Santos et al. (2016, p. 14) com alunos do ensino fundamental:

[...] compreendemos que a associação entre a cultura e a saúde permite aos alunos ampliarem os seus saberes em relação às práticas vivenciadas na Educação Física. Desse modo, a prática ganha outros contornos em um movimento que valoriza o diálogo com saberes culturalmente produzidos sobre as próprias práticas, que constituem os conteúdos de ensino desse componente curricular. Aprender “a saber, cada vez mais”, como sinaliza Arthur, significa partir das experiências corporais vivenciadas na Educação Física para, fundamentado nelas, ampliar a capacidade de compreendê-las como um fenômeno social, histórico, cultural e humano

A fim de situar e sistematizar esse processo de diversificação, valorização do protagonismo e construção de aprendizagens, foi proposto um esquema de organização no qual as duas aulas geminadas seriam divididas em três momentos em que as turmas escolheriam a estrutura com base nas seguintes opções: 15 minutos iniciais, podendo ser uma brincadeira, circuito de aptidões e/ou alongamento; o 2.º e 3.º teriam duração de 30 minutos, nos quais as opções foram 30', *ultimate frisbee*, rúgbi e ginástica de condicionamento; e 30', cuja escolha deveria alternar entre futsal, basquete, handebol ou voleibol, semanalmente.

A escolha por essas práticas buscou estabelecer um diálogo entre o currículo da Secretaria Estadual e a seleção realizada pela professora, circularidades do conhecimento

científico e interesse dos alunos. Por fim, os alunos que estivessem respaldados pela legislação ou impossibilitados deveriam responsabilizar-se por registrar as aulas a partir da #EFMauraAbaurre (número da turma) e fotografar, publicando o registro no *Twitter*, *Facebook* ou *Instagram*. Este último momento foi pensado como elemento avaliativo processual, bem como pela relevância das redes sociais para o público juvenil sinalizado no Capítulo 4 e também por seu alcance como registro e produção de fonte documental, o que, posteriormente, poderá vir a ser objeto de investigação documental e netnográfica, uma vez que as mudanças propostas para o ensino médio, de modo geral, estão em pleno curso.

Ademais, as redes sociais são incorporadas ao cotidiano dos jovens como formas de interação social, constituindo-se como sintaxes espaciais de um *continuum* entre o real e o virtual. Dessa forma, as interações realizadas pelos jovens assumiam um duplo movimento ao possibilitar ao aluno a mobilização de aspectos subjetivos de aprendizagem a partir da inscrição de sua postagem, ao mesmo tempo em que lhes permitiam assumir a condição de emissores da informação, no caso das produções das aulas de Educação Física, reatualizando uma das funções das redes sociais, a de permitir ao *avatar* autonomia e lugar de protagonismo, quanto a pontos de vistas, impressões, opiniões e demarcações das experiências sociais, que incidem nos sujeitos outra maneira existencial de ser, agora na condição *cyborgue*, ou seja, meio máquina, meio humano.

Para melhor organização e planejamento didático, elaborou-se o Quadro 14, pois assim seria possível planejar as estratégias metodológicas e os objetivos para as 12 semanas de aulas, de modo organizado, uma vez que cada turma e semana se configuravam de modos peculiares. A compreensão e organização das aulas ficavam mais bem explícitas aos alunos, pois era recorrente a consulta deles para saber o que seria ensinado naquele dia. Tal condição também colaborava na memorização das aprendizagens da semana anterior e possibilitava a compreensão de ações de continuidade e progressão entre os saberes.

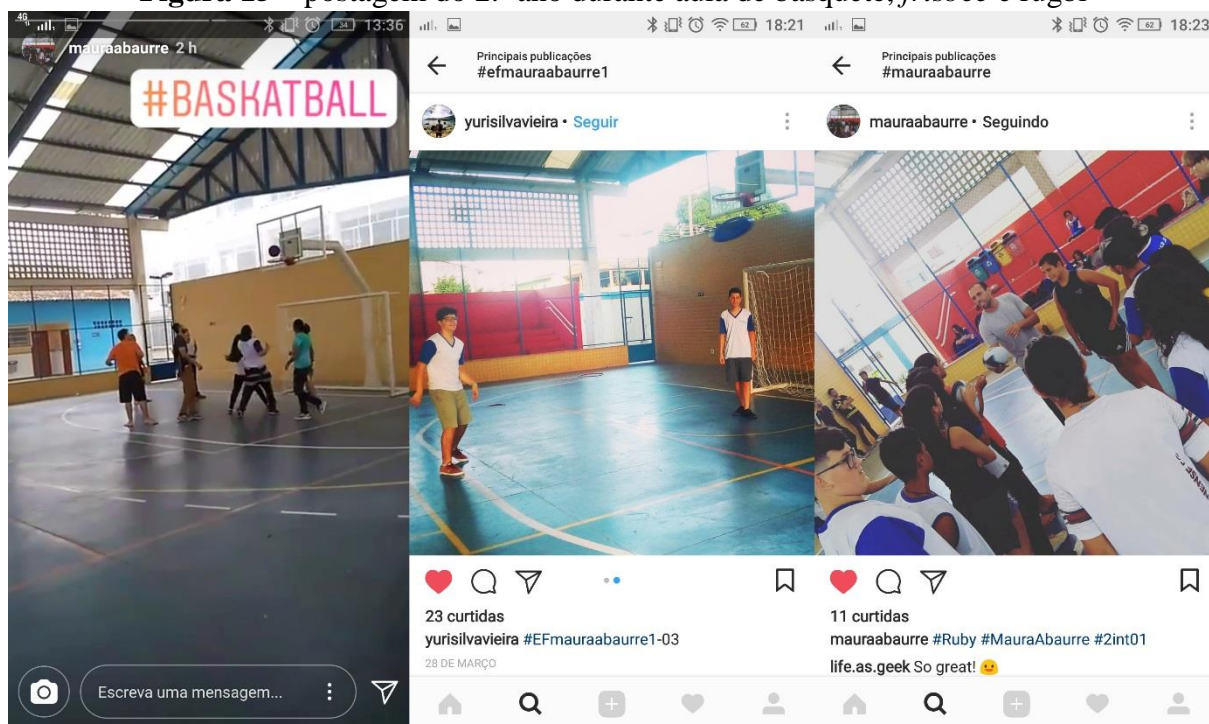
Quadro 14 – Seleção e organização de conteúdos semanais

TURMAS	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5	SEMANA 6	SEMANA 7	SEMANA 8
	15 ¹ - 30 ¹ - 30 ¹ - Registro:	15 ¹ - 30 ¹ - 30 ¹ - Registro:	15 ¹ - 30 ¹ - 30 ¹ - Registro:	15 ¹ - 30 ¹ - 30 ¹ - Registro:	15 ¹ - 30 ¹ - 30 ¹ - Registro:	15 ¹ - 30 ¹ - 30 ¹ - Registro:	15 ¹ - 30 ¹ - 30 ¹ - Registro:	15 ¹ - 30 ¹ - 30 ¹ - Registro:

Fonte: Elaborada pelo autor e pela professora.

Os registros produzidos pelo uso da # colaboram para situar melhor a composição metodológica proposta, conforme pode ser observado na figura 15:

Figura 15 – postagem do 2.º ano durante aula de basquete, *frisbee* e rúgbi



Fonte: Extraída do Instagram (2018).

Inicialmente, foi muito significativa a aceitação da professora, que ficou empolgada. Do mesmo modo, confirma uma vez mais o lugar da pesquisa-ação nesse tipo de estudo, fator que contribui para o professor enxergar no pesquisador alguém que está ali com ele, e não para observá-lo, questioná-lo ou mesmo criticá-lo.

Esse percurso didático-pedagógico procedeu durante 12 semanas, ou 192 aulas, produzindo resultados significativos quanto à adesão e participação dos alunos nas aulas, pois, de 40 alunos, 35 iniciavam as aulas, chegando a 25 no segundo momento e, em média, 15 terminavam a aula. A maior parte da participação dos alunos no primeiro e segundo momentos deve-se ao fato de a primeira atividade possuir baixa complexidade quanto aos saberes de domínio e a segunda por ser um esporte ou prática corporal não convencional nas aulas.

Matos (2013) considera que duas questões têm dificultado para os docentes diversificar essas práticas. Na primeira, os alunos apresentam uma adesão maior aos conteúdos esportivos e, na outra, o ensino desse conteúdo apresenta recorrências quanto ao que é ensinado. Com isso é produzido pouco aprofundamento nas dimensões técnicas e táticas. A produção científica que poderia colaborar para o desenvolvimento de possibilidades de auxílio nas dificuldades enfrentadas pelos professores, principalmente quanto à progressão pedagógica dessas práticas, distribuídas por bimestres ou trimestres ao longo das etapas de escolarização, tem produzido estudos distantes da realidade das práticas docentes.

Nesse sentido, os alunos conseguiram perceber que houve melhoria na participação. Aluna praticante do 3.º ano: *“Esse ano a participação dos alunos melhorou bastante em relação ao ano passado. [...] foi muito bom conhecer novos esportes. Eu adorei conhecer o frescobol, digo, frisbee”*. Aluna sazonal do 3.º ano: *“Igual a gente tá tendo a chance de aprender como funcionam os esportes e quem sabe no futuro ser um praticante mesmo, para melhorar a saúde”*. Aluno da margem da quadra do 2.º ano 2: *“Aqui não tem água para natação, mas tem muita coisa, basquete, vôlei, handebol. O handebol eu não sabia jogar, sabia alguma coisa, mas hoje eu aprendi a jogar. E você mesmo disse que eu joguei bem, eu não acredito, mas joguei [risos]. E por ser a primeira vez eu tô satisfeito”*.

Com isso, equiparam-se os conhecimentos também de domínios sobre o conteúdo, permitindo maior adesão daqueles que não se sentiam à vontade para participar de práticas mais tradicionais, como o futsal, vôlei e basquete, que estruturavam o terceiro momento. Outro aspecto que passou a ser um indicador de adesão refere-se ao tempo da aula. Ao otimizar a estrutura das atividades nos 110 minutos disponíveis por turma, dos quais foram utilizadas cerca de 90, muitos alunos não conseguiam realizar as atividades porque ficavam cansados e fadigados, argumentos ditos por eles mesmos. Esses elementos, de alguma forma, passaram a ser recorrentes o que fez com que se pensasse sobre esse formato de aula geminado.

Ao final desse percurso, emergiu a seguinte reflexão: muito se tem discutido na literatura sobre a diminuição da participação e envolvimento do aluno nas aulas de Educação Física no ensino médio, produzindo uma ideia desse quadro como exclusivo desse componente. Todavia, a reflexão fundamental a ser realizada deveria estruturar-se em torno dos sentidos do lugar do projeto de escolarização dessa etapa para o jovem. Fala de um professor: *“O aluno praticante do 1º ano 2, ele não quer saber de nada na minha aula. Só fica matando aula”*. Ou expresso por preocupações, como as do professor de Filosofia: *“Às vezes chateia não conseguir despertar nos alunos o interesse. Mas uma das dificuldades da escola é essa. Não é igual em casa, que conseguimos dar atenção a um ou dois no máximo. Aqui são 40, não dá pra acompanhar de perto”*.

6.3.2 A relação com os saberes em Educação Física para além da experimentação

Dessa forma, depara-se com o segundo problema, percebido e sinalizado pelo pesquisador para a professora, referente à possibilidade de experimentação superficial dessas

práticas, ou seja, não adiantaria diversificar somente os conteúdos que seriam compartilhados, era necessário ampliar e produzir aprofundamentos de aprendizagem, evocando umas das lacunas identificadas ao longo dos capítulos anteriores, referente à sistematização dos conteúdos e das práticas em Educação Física. Com isso, por meio das perspectivas da pesquisa-ação existencial, os participantes da pesquisa reuniram-se novamente para repensar as estratégias ante essa nova demanda.

Diante do quantitativo trimestral de aulas, foi possível trabalhar um mesmo conteúdo três vezes, ou por três semanas, tempo para que os alunos se apropriassem de saberes, como a história, as regras e os fundamentos técnico-táticos básicos, e pudessem praticar cada um dos conteúdos com a autonomia necessária. A fim de possibilitar aprendizagens quantos aos saberes de domínio (CHARLOT, 2005), e não somente a experiência superficial de movimento, tentou-se articular a seguinte estratégia pedagógica: as escolhas dos alunos deveriam apresentar elementos de conexão entre os três momentos, ou seja, as estratégias utilizadas deveriam trazer consigo elementos de um conteúdo ao outro.

Isso foi possível, visto que as opções ofertadas aos alunos estavam organizadas em torno de esportes de invasão (handebol – basquetebol – futsal – u. *frisbee* e rúgbi) e de rede (voleibol) e ginástica de condicionamento, como um dos elementos listados na versão final para o ensino médio da BNCC, mas que se sustenta na organização curricular do ensino fundamental no que diz respeito à sistematização. Todavia, na competência 5, há direcionamentos generalistas para a Educação Física, no intuito de que o jovem compreenda os sentidos sociais que envolvem a produção dos temas referentes da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018).

A escola constitui-se como lugar específico, que ensina saberes e modos diferentes dos praticados junto a família ou que se aprenderiam no convívio cultural social do bairro, por exemplo. É preciso que essa instituição assuma um certo grau de distanciamento para produzir ações contextualizadas de reflexão e crítica sobre objetos que são distantes do universo do estudante, mas que também são do seu convívio ordinário. Em outras palavras, a escola deve estar vinculada à comunidade (CHARLOT, 2013). Com isso, diversificar e respeitar as práticas corporais trazidas com os alunos e, em seguida, propiciar novos usos e consumos, a partir de fazeres pedagógicos, é conectar as aprendizagens, nesse *continuum*, para ampliá-las. Dessa forma, preocupar-se com a seleção, organização e compartilhamento sistematizado das práticas corporais, levando em consideração o quantitativo de aulas, a complexidade das estratégias metodológicas, o estabelecimento de pré-requisitos estruturais a serem ensinados aos alunos de

modo progressivo, horizontal e verticalmente, é produzir a possibilidade de construção ampliada e contextualizada do conhecimento em Educação Física escolar.

A Educação Física no ensino médio deveria propiciar aos alunos experiências de maior complexidade em relação às práticas corporais trabalhadas no ensino fundamental. Porém, quando isso não ocorre, devem-se empreender possibilidades de estratégias e táticas que colaborem no reorganizar dessas aprendizagens, evitando, assim, a perpetuação dessas aprendizagens que se constituem ausentes. Essa compreensão passa também a ser importante e é considerada, inclusive para tornar a aula um lugar mais atrativo e interessante para os alunos, no sentido de perceberem que há outros usos e consumos a serem realizados por eles no contexto dessa disciplina.

Schneider e Bueno (2005) e Matos (2013) têm considerado que a repetição, a falta de aprofundamento e a baixa complexidade dos conteúdos também são responsáveis pela desvalorização daquilo que se ensina em Educação Física. Esse tipo de fazer pedagógico dificulta a identificação dos alunos com práticas corporais que apresentem aproximação sociocultural com os contextos sociais dos alunos.

À medida que se buscava inserir complexidade e diversidade nos conteúdos começava-se a observar que havia uma relação diacrônica entre o que era ofertado como organização didático-pedagógica das aulas e o envolvimento dos alunos.

Sendo assim, a fim de otimizar o tempo de aula e a articulação entre os momentos e conteúdos propostos, estabeleceu-se a escolha por estratégias metodológicas que pudessem dialogar umas com as outras. Essas ações podem ser exemplificadas melhor no Quadro 15:

Quadro 15 – Possíveis variações estruturais entre os momentos e conteúdos

MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
<i>Jogo e brincadeira</i>	<i>Esporte de invasão não convencional (ex: Rugby)</i>	<i>Esporte de invasão convencional (Basquete)</i>
Nesse caso dadas as particularidades dos esportes de invasão a brincadeira e ou jogo seria o conteúdo de melhor adaptação: sendo a escolha por um pré-desportivo como um pique bandeira adaptado	Educativos em grupos com pequenas ações de manipulação do implemento e de invasão com campo reduzido até a estrutura global do conteúdo	Opção por iniciar pela estrutura global do conteúdo. Porém com ensino dos elementos regras e sistema tático básico.
MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
<i>Circuito ou alongamento</i>	<i>Esporte de invasão convencional ou não convencional</i>	<i>Esporte de Rede</i>
As opções de estações deveriam trazer consigo elementos corporais que seriam utilizados nos momentos subjacentes	Educativos em grupos com pequenas ações de manipulação do implemento e de invasão com campo reduzido até a estrutura global do conteúdo	Estrutura global do conteúdo
MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
<i>Circuito ou alongamento</i>	<i>Ginástica de condicionamento</i>	<i>Esporte de invasão convencional ou não convencional</i>
As opções de estações deveriam trazer consigo elementos corporais com acréscimo de música que seriam utilizados nos momentos subjacentes,	Exercícios básico por segmentos corporais e musculatura específica com e sem música, como elemento de intensidade do educativo.	Educativo pré-desportivo organizado com estrutura anterior a global do conteúdo. Ex: jogo reduzido

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Esse tipo de estratégia colaborou para ampliar as conexões entre os saberes de domínio e enunciados presentes nessas práticas, ao mesmo tempo em que materializavam o protagonismo dos alunos na configuração da aula. Ainda é possível refletir sobre o aumento da participação dos alunos, bem como a ampliação dos elementos a serem aprendidos.

Contudo, o grupo que apresentava maior resistência à participação desafiava as possibilidades de envolvimento no contexto das aulas. Um dos fatores desse quadro estava relacionado com o não entendimento de que as aulas de Educação Física também ofereciam algo a ensinar. Alguns alunos consideravam que a participação nas aulas deveria ocorrer mediante o pré-requisito de “*saber jogar*”, pois, constantemente, ao serem perguntados por que não tinham participado, eles diziam: “*Professor, não sei jogar basquete, vôlei, handebol*”. Inicialmente acreditou-se que essa dificuldade de entendimento estava na representação e associação da aula de Educação Física com o conteúdo esportivo tradicional. Esse entendimento

alcançava uma parcela da sala, todavia, ao longo do trimestre, percebeu-se que, nos demais conteúdos, os alunos também utilizavam essa narrativa.

Ainda foi possível perceber outro fator para a não participação das aulas referente ao gosto particular dos alunos em relação a um conteúdo e outro. Ou seja, se as escolhas da semana não fossem as práticas corporais do seu gosto particular, eles não participavam, ou simplesmente participavam do momento que lhes agradava. Porém, ouvindo outros professores dos demais componentes curriculares, pôde-se constatar que esse comportamento não era exclusivo das aulas de Educação Física, pois alguns alunos também deixavam de realizar os exercícios, trabalhos e até avaliações propostas nas demais disciplinas.

Assim, iniciou-se o trimestre com o objetivo de ampliar e consolidar as aprendizagens específicas das práticas corporais compartilhadas, principalmente dos esportes coletivos tradicionais. Para tanto, buscou-se integrar dois momentos de um mesmo conteúdo que pode ser percebido melhor no esquema organizado no Quadro 16:

Quadro 16 – Sistematização das aulas para o 2.º trimestre

MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
<i>Conhecimento histórico e elementos técnicos a partir de educativos analítico-sintéticos e pré-desportivos</i>	<i>Educativos táticos a partir de pré-desportivos</i>	<i>Estrutura global, com minijogos e ações adaptadas do jogo propriamente dito.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor e pela professora (2018).

De modo surpreendente, ao se priorizar, nos dias dos esportes tradicionais, basquete, handebol, futsal e vôlei, principalmente devido à seleção da professora, o primeiro momento para as estratégias metodológicas que apresentavam os fundamentos técnicos e históricos das modalidades destacou-se positivamente, no que diz respeito ao envolvimento significativo dos alunos; porém alguns deles os consideravam aquele momento como treinamento, pois associavam os educativos analítico-sintéticos experienciados por eles em escolinhas e clubes de iniciação, a algumas atividades desenvolvidas nas aulas.

As técnicas inerentes a cada uma das práticas corporais não são padrões gestuais de ação motora, mas sim saberes culturais necessários aos usos e consumos com autonomia desses conteúdos. Dessa forma, é preciso que não fiquem silenciados no contexto das aulas de Educação Física. É preciso empreender possibilidades didático-pedagógicas que articulem os saberes das técnicas com as táticas e físicas que compõem as práticas corporais (DAOLIO; VELOSO, 2008). Ademais, as técnicas específicas de cada uma dessas práticas, antes de tudo

são técnicas corporais e, como tal, são os modos como os sujeitos utilizam seus corpos culturalmente, inclusive no contexto das práticas corporais institucionalizadas.

A fim de ampliar as questões que envolvem o ensino do esporte na escola, foram resgatadas informações levantadas na fase diagnóstica e, assim, procurou-se considerá-lo um conteúdo como os outros, cuja valorização cultural trazida com os alunos é inegável, mas ele não ocupava um lugar de destaque nem de negação. A proposta estabelecida seguia os princípios das demais práticas corporais: experimentação, ampliação e aprofundamento das aprendizagens.

Esses elementos ficam nítidos com os dizeres dos alunos sazonais, pois, ao compreenderem que as aulas apresentam certa organização, principalmente quanto à diversificação das práticas corporais, aumentam sua adesão. Porém, quando o conteúdo se refere a futsal, voleibol e basquetebol, esse grupo tende a diminuir a participação, prefere os esportes não convencionais, com destaque para o handebol, que compôs oito semanas entre o primeiro e o segundo trimestres. Nas aulas iniciais, dez alunos aderiam, e esse número, no fim do trimestre, subiu para 22 participantes em média.

Aluno sazonal do 1.º ano 3: *“Sem você, não teríamos tido esse tanto de esporte. Igual rúgbi e frisbee. E mesmo o handebol e o basquete. Acaba que a gente fica muito preso ao futsal e voleibol.* Aluno sazonal do 3.º ano: *“Apresentar esportes novos, como rúgbi, interessou outros alunos. Vôlei, que até eu participei”.* Ele continua dizendo:

Até hoje foi o único evento que reuniu todo mundo da escola, mesmo assim pra competição, foi o interclasse. Pra mim foi a única vez que envolveu todas turmas. Elas estavam ali competindo, mas não era tão à risca, era mais por diversão. E foi interessante porque não envolveu somente quem ia jogar, com a ideia das comitivas (comissões) envolveu todo mundo e envolveu bem. Uma comitiva responsável por cada coisa e não uma turma ou os professores responsáveis por tudo.

Outros relatos: aluna da margem da quadra do 3.º ano: *“Não gosto de nenhuma atividade física, mas a aula de frisbee eu fiz”* [enfática]. Aluno praticante do 1.º ano 3: *“Na outra escola, era sempre a mesma coisa, o professor deixava a bola e pronto. Aqui não. Depois que eu vim pra cá, mudou muito. Vocês trouxeram novos esportes, vocês ensinam, se preocupam com o que a gente tá aprendendo”.* Aluno da margem da quadra do 1.º ano 2: *“Esse ano mudou um pouquinho, mas ainda continua aquela mesmice de esportes com bola. Mas dá pra fazer”.* Aluna praticante do 2.º ano 1: *“Eu acho que mudou bastante, porque antes tava*

naquela de vôlei e futsal. Agora vocês estão passando mais esportes novos. E o pessoal acaba se interessando”.

Aluna da margem da quadra do 3.º ano: *“Vocês trazem coisas diferentes. Mas eu que é não gosto dessas coisas pesadas mesmo. Tenho muito medo de me machucar”.* Aluna sazonal do 1.º ano 2: *“Quando eu cheguei aqui, só futsal e vôlei. Mas aí você chegou e trouxe mais opções. Eu, às vezes não faço, eu gostei mais porque aí me interessa”.* Aluno da margem sazonal do 1.º ano 2: *“Esse ano tá interessante, porque têm o esporte que eu mais gosto, o basquete, apesar de não saber jogar. Eu curto muito, mesmo não sabendo jogar. Ele tem alguma coisa”.* Aluno sazonal 1º 2: *E, também, para você aprender as regras, tipo você está lá vendo o jogo você sabe o que é pra fazer”.*

Dessa forma, foram incorporadas no trimestre aulas que estavam destinadas às ginásticas, de condicionamento, uma vez que, durante a fase diagnóstica e nas conversas com os alunos havia um interesse significativo de um grupo de alunos, composto por alunos da margem da quadra e sazonais, que se interessavam por questões do universo da academia. Também vale destacar que, durante o primeiro trimestre, havíamos incorporado a prática do alongamento como opção do primeiro momento, aspecto que justifica o acrescentar de complexidade e variações de modo correlacionado.

Nesse contexto, os estudantes apresentavam diferentes apropriações relacionadas com o uso e consumo dessas práticas. Aluno sazonal do 3º ano: *“Murilo. Eu já malho”.* Aluna da margem da quadra do 1º ano: *“Eu adorava ir pra academia. Mas agora tô sem dinheiro para ir. E do outro lado, um grupo composto principalmente por meninas que se interessavam pelas práticas das ginásticas coletivas, com destaque para a zumba e o fitdance. Aluna da margem da quadra 2º ano 1: “Professor, eu faço zumba. Essas outras coisas aí da aula não gosto. Aluna do 2º ano 4: “Professor, empresta o som pra gente ficar dançando ali. Prometo que ponho músicas de fitdance e não de funk. Aluna margem da quadra 1º ano 3: “Professor, se você trouxer aula de fitdance e zumba eu faço. Aluno sazonal do 1.º ano 3: “Eu não gosto de dança, mas podia ter dança, é interessante”.*

Inicialmente, foi realizada uma aula expositiva que abrangeu os seguintes assuntos: relação estética e saúde – estereótipos corporais – transtornos da imagem (anorexia – bulimia e vigorexia) e o uso de anabolizantes. Foram utilizados slides, vídeos e alguns alteres para ilustrar as relações do exercício resistido. Os alunos tinham uma compreensão significativa sobre os transtornos da imagem. Disseram que todo ano, algum professor trabalha com eles sobre isso:

“O professor de Filosofia já trabalhou. A de Sociologia também ” Aluna sazonal 2º ano 2: É importante, porque cada um tem de estar bem com seu próprio corpo”.

Dentre as diferentes participações, destaca-se a aula com o 3º ano e as perguntas apresentadas: Aluna sazonal: *“Professor, fazer abdominal deixa com a barriguinha tanquinho?”*. Aluna margem da quadra 1 e aluna margem da quadra 2: *“Professor, qual exercício é bom pra aumentar o glúteo e pernas.?”* Aluno sazonal: *“Murilo, é verdade que anabolizante deixa o homem impotente e na mulher nasce um pênis pequeno?”*. Ao contextualizar o que a literatura científica aponta sobre as consequências do uso dessas substâncias, esclareceu-se que há alterações específicas em homens e mulheres, que não é um pênis que nasce e sim o enrijecimento do clitóris. A Figura 16 apresenta a capa dos *slides* usados nessa aula.

Figura 16 – Capa do *slide* utilizado para as aulas introdutórias sobre o conteúdo



Fonte: Elaboração do pesquisador e da professora (2018).

Para as experimentações iniciais do trimestre, foram resgatados os fazeres produzidos sobre alongamento e a aula de aplicação do Proesp, mantendo-o como uma das opções para os 15 minutos iniciais da aula, principalmente para articular a capacidade física, a flexibilidade e os diferentes usos dessa prática. A fim de ampliar os conhecimentos já adquiridos, oportunizou-se aos alunos a possibilidade de inserir exercícios de alongamento que eles conheciam, tendo vivenciado anteriormente ao ensino médio ou em outros espaços, como escolinhas de esportes e academia.

Para as aulas subsequentes, os alunos foram levados para a vivência na academia ao ar livre, do bairro da escola, conforme Figura 17. Momento em que se contextualizou que musculação não é somente para hipertrofia. Foram apresentados também os tipos de treinos relacionados com a musculação, destacando o lugar da capacidade física, força no cotidiano.

Para tanto, os alunos foram organizados em grupos por aparelhos e, na sequência, eles realizavam as transições para vivenciar outras variações de exercícios e aparelhos.

Figura 17 – Aula de campo na academia ao ar livre do bairro



Fonte: Foto do autor (2018).

A aula teve uma adesão significativa por aproximadamente um horário, porém os alunos começaram a se dispersar e alguns optaram por sentar nas mesas que estavam ao entorno da praça. Com isso, nas aulas subsequentes, optou-se por realizar na escola, com adaptação de alteres, garrafas pets (de um litro, um litro e meio e dois litros) e exercícios com o próprio corpo que isolassem um grupo ou segmento muscular. Nessa aula, também foram formados grupos e estações com atividades específicas em cada uma. Os alunos se ajudavam nas correções e cuidados com os movimentos, como ilustrado na Figura 18:

Figura 18 – Aula de musculação adaptada na quadra da escola



Fonte: Foto do autor (2018).

Como última aula, foi desenvolvida a vivência da ginástica localizada. Para tanto, explorou-se a relação dessa modalidade de ginástica com a capacidade aeróbia, destacando os seguintes elementos: o que é? Relação do condicionamento aeróbio e atividade da vida diária? Retomou-se ainda a relação com as doenças crônicas não transmissíveis. A adesão maior esteve entre as alunas. Os meninos possuíam maior resistência à participação ativa nas aulas. Alguns ficaram dentro do espaço, porém optavam por não realizar os movimentos. Dada a representação entre as alunas, foi pedido, para a aula seguinte, que elas trouxessem a coreografia e a música a ser compartilhada. Essa estratégia mostrou-se significativa para três alunas que estavam inseridas no grupo dos alunos da margem da quadra. Elas, que, aparentemente, se comunicavam pouco e com resistências, principalmente com a professora e o pesquisador, assumiram o lugar de professoras e se sentiram à vontade para o desenvolvimento das ações.

Ao analisar as narrativas dos entrevistados, é possível destacar que os alunos reconhecem a importância da Educação Física: Aluno sazonal do 1.º ano 3: *“A Educação Física está aí pra mostrar a importância do exercício físico, contra problemas cardiorrespiratórios, obesidade”*. Aluna praticante do 3.º ano: *“Igual vocês fizeram, deram uma parte teórica sobre os benefícios da prática e etc. E depois deram as aulas práticas”* [relembrando a aula sobre benefícios da atividade física regular]’’.

A partir dos compartilhamentos em aula e das narrativas produzidas, evidencia-se o lugar de relevância que a associação entre movimentar-se de modo regular e saúde tem no contexto das representações evocadas pelos alunos. Durante as aulas, percebia-se um grau de atenção e interesse de uma parcela deles em aprender sobre isso, talvez por expressar-se de diferentes maneiras em seus cotidianos, seja na escola, de modo interdisciplinar, seja na televisão por meio dos seus programas favoritos, nas redes sociais e em suas inúmeras vinculações. Identifica-se, assim, a potencialidade envolta no trabalho pedagógico acerca dessa temática, inclusive para situar o lugar cultural da saúde. Assim, a relação entre movimentar-se e contribuir para o estado saudável não fica restrita ao uso e consumo das ginásticas de condicionamento.

6.3.3 Princípios das ações pedagógicas interdisciplinares

Para o segundo trimestre, mantendo a racionalidade da pesquisa-ação existencial, organizou-se o planejamento com base nos problemas encontrados. Foi preservada a

intencionalidade de construir percursos significativos de aprendizagem, ampliar as experiências por meio do acesso às práticas corporais, consolidar o nível de participação e envolvimento nas aulas de Educação Física. Por fim, o mais desafiador: constituir aprendizagens interdisciplinares com base na área de Linguagens. A estratégia adotada foi organizada em torno da tentativa de articular o currículo da Sedu e elementos da BNCC com o planejamento participativo, cuja estrutura se desenhou da seguinte forma:

- a) basquete, voleibol (aprofundamento de regras, fundamentos técnico-táticos);
- b) jogos coletivos (não tradicionais – futebol americano – e outros);
- c) interclasses;
- d) primeiros socorros.

O principal desafio para o semestre, de acordo com a literatura consultada, alicerçou-se na ação interdisciplinar, no caso, para a área de Linguagens. Para tanto, foi proposto à professora que se aproveitasse do interclasse – por constituir-se de uma ação pedagógica já existente no contexto da escola – para realizar a proposição de uma ação interdisciplinar na área das Linguagens. O fato de a proposta partir dela deve-se aos aspectos sinalizados na literatura por Santos, Marcon e Trentin (2002) sobre as dificuldades dos professores em perceber conexões entre suas disciplinas, assim como, no caso específico, de a Educação Física pertencer à área das Linguagens.

Nessa perspectiva, ainda sobre esses indícios da inserção desse componente curricular na área de Linguagens, dada a estrutura proposta pela Escola Maura Abaurre, em que pese essa tentativa de organização, inclusive com dias de planejamento e a inserção do PCA, desdobrou-se a análise para o modo como os sujeitos entrevistados compreendem as nuances pedagógicas da Educação Física que a fizeram estar inserida na área das Linguagens. A professora não soube responder o porquê da manutenção na área de Linguagens, mas considerou que há um trabalho por área, inclusive que produz apoio entre os professores.

Para o aluno sazonal do 1.º ano 3: *“A Educação Física é uma linguagem corporal. Então é algo diferenciado, porque geralmente, nas outras disciplinas, a gente escreve mais do que pratica. A dança, até mesmo a luta é uma linguagem corporal. A capoeira, eu acho muito bonita essa luta”*. Aluno sazonal 2º ano 2: *“Eu nunca entendi a Educação Física nas linguagens. Quando eu vi o simulado, não entendi nada”*. Aluno sazonal 1º ano 2: *“Não sei porque a Educação Física tá nessa área. Ela é muito mais que isso. Ensina Biologia...”* Aluna sazonal 3º ano: *“Eu nunca entendi a Educação Física na área de linguagens”*. Aluno praticante 1º ano 3: *“É uma linguagem corporal. Mas é também porque junta as pessoas. Igual nas*

olimpíadas. Tinha atleta de Japão e Estados Unidos, eles se juntam. Acho que é por isso". Aluna da margem da quadra 1º ano 4: *"Pra mim Educação Física é esporte. Não têm muita teoria não".* Aluna da margem da quadra 2º ano 3: *"Têm a linguagem corporal de fazer o movimento certo. De evitar lesões então, é linguagem sim".* Aluno praticante 1º ano 1: *"[...] até hoje eu não sei o que é direita e esquerda. Mas também é diferente de você ver um futebol e dança, ali você vê um sentimento, emoção. Algo que te chama pra aquilo. Por isso é linguagem".*

A primeira ação a ser desenvolvida, com base na proposta no planejamento de áreas, foi comunicar à coordenadora, que solicitou o desenvolvimento de um projeto antes de autorizar as ações. Assim, para a composição da tese, apresenta-se a versão adaptada dele, com aprofundamentos de escrita, metodologia e fundamentação teórica. Para a versão entregue e apresentada à escola optou-se por destacar os elementos imprescindíveis e com organização mais sucinta e objetiva.

Diante da Copa do Mundo Fifa – Rússia 2018 a Educação Física, na qualidade de componente da área de Linguagens, é responsável por organizar, estruturar e sistematizar as práticas corporais, entre as quais está o futebol, compreendendo-as como artefatos da cultura, cujos marcadores sociais também estão presentes nelas, com os quais se pode realizar um movimento dialógico de conexão entre o sujeito e o lugar cultural pertencido. Com isso, ao se apropriar desse signo social, o aluno estabelece não só outra forma de compreensão da realidade pertencida, como também outras formas de comunicação não verbais consigo mesmo, com o outro e o lugar por ele envolto. Em outras palavras, são textos da cultura nos quais são perpassadas as relações de poder, classe, economia, etnia, gênero e religião.

É possível valer-se desse momento para construir uma ação didático-pedagógica que dialogue com as questões que envolvem o mundo do trabalho, o protagonismo juvenil e os conhecimentos interdisciplinares que se referem ao fenômeno esportivo. Uma das opções que podem ser realizadas é a materialização de um torneio interclasse que seja a culminância⁶¹ de um projeto interdisciplinar que envolve a área de Linguagens da Ceemti Maura Abaurre.

Em uma das reuniões, foi proposta a organização do torneio interclasse. Assim, foram discutidos com o diretor, alunos representantes do clube de esportes e a professora de Educação Física o formato e os procedimentos de organização, sugestões. O diretor, Rodrigo, por várias vezes, reforçou a ideia do protagonismo juvenil na colaboração para a organização do evento.

⁶¹Refere-se a um termo utilizado pela escola para ilustrar um momento do currículo que materializa ações em aprendizagem de curto e médio prazo.

Ele ainda lembrou a necessidade de os alunos representantes colaborar para ampliar a participação e aprendizagem dos alunos para além do futsal e do vôlei.

Dessa forma, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- a) planejar, organizar e executar um torneio interclasse em uma proposta interdisciplinar.
- b) ampliar as aprendizagens decorrentes do futsal e de futebol;
- c) participar como atletas e organizadores de um evento de natureza esportiva;
- d) compreender que o esporte vai além da disputa entre equipes e pode constituir-se em objeto econômico, social e do mundo do trabalho;
- e) situar o esporte como possibilidade de percurso formativo dentro de seus projetos de vida.

Para tanto, foi proposta uma metodologia que envolvesse cada uma das dez salas da escola e o máximo possível de alunos. Desse modo, para a presente proposta, os alunos, representados por suas turmas, além de participar como equipes esportivas, seriam um país participante da copa e desenvolveriam funções em comissões, as quais se responsabilizariam pela realização e organização compartilhada do 2.º torneio interclasse, tais como:

- Comissão Central
- Comissão Técnica
- Comissão de Infraestrutura e Apoio
- Comissão de Materiais
- Comissão Disciplinar e Arbitragem
- Comissão de *Marketing* e Divulgação
- Comissão de Abertura, Encerramento e Premiação
- Comissão Financeira
- Comissão Médica e Primeiros Socorros
- Comissão de Credenciamento e Acesso.

Ainda a fim de manter o objetivo interdisciplinar, norteado pela professora de Educação Física, foi proposto aos demais professores dos componentes curriculares, em suas especificidades pedagógicas, que desenvolvessem ações de aprendizagem que envolvessem o futebol e a Copa do Mundo Fifa como tema transversal. Nesse sentido, sinalizaram-se algumas possibilidades: no componente *Literatura*, pode-se abordar os autores clássicos e contemporâneos de cada país participante da Copa do Mundo, como Lord Byron-Inglatera, Ariano Suassuna-Brasil, Eduardo Galeano-Uruguai, Fernando Pessoa-Portugal, para citar alguns. A língua portuguesa poderia trabalhar com as crônicas de Nélson Rodrigues sobre o

futebol. A disciplina Artes exploraria obras específicas de pintores, como Frida Kahlo-México, Francisco de Goya-Espanha, Claude-Manet-França, entre outras. Por sua vez, a língua inglesa utilizaria os vocábulos que são empregados para designar termos da Copa do Mundo: (*world cup*), *soccer* ou *foot ball* (futebol). Essas são algumas das possibilidades. Por fim, o componente curricular espanhol tem nas crônicas de Eduardo Galeano, escritor uruguaio, no livro *O futebol ao sol e à sombra*, ótimas potencialidades de compartilhamento.

Diante do proposto, foi organizado um calendário de ações a serem desenvolvidas até o dia 9 de julho, início do torneio. A primeira ação ocorreu em 6 de junho, foi destinada ao concurso da logomarca e nome do evento, momento em que os alunos deveriam desenvolver uma logomarca e um nome para o interclasse desse ano. Como incentivo, foi proposta uma premiação simbólica aos três primeiros colocados: 1.º e 2.º lugares entrada para o cinema e 3.º lugar uma garrafinha de água. Entre os 400 alunos, apenas quatro se inscreveram. Para a escolha do vencedor, envolvemos a professora de Artes, o presidente do Clube de Esportes, um membro do corpo administrativo e a pedagoga. Essa ação constituiu-se como um momento significativo de pertencimento à escola, pois o critério de escolha amparou-se no significado que a logomarca possuía. A Figura 19 apresenta a comissão julgadora e os alunos vencedores:

Figura 19 – Escolha do nome e logomarca oficial do Interclasse 2018



Fonte: Foto do autor (2018).

Sagrou-se vencedor o desenho da Figura 20:

Figura 20 – Logomarca vencedora do Interclasse 2018⁶²

Fonte: Elaborada pela aluna praticante do 2.º ano 1.

Todavia, nas aulas que se seguiram, muitos alunos criticaram bastante a escolha do desenho. Para eles, o elemento estético deveria ter sido considerado melhor. Como contra-argumento, lembrou-se que eles deveriam ter participado e apresentado outras possibilidades, no entanto somente quatro alunos se interessaram em participar.

No mesmo dia, foram reunidos os representantes de cada sala para o sorteio das comissões e os países que cada turma integraria, o que resultou na seguinte distribuição, Quadro 17:

Quadro 17 – Sorteios das comissões e seleções do torneio Interclasse

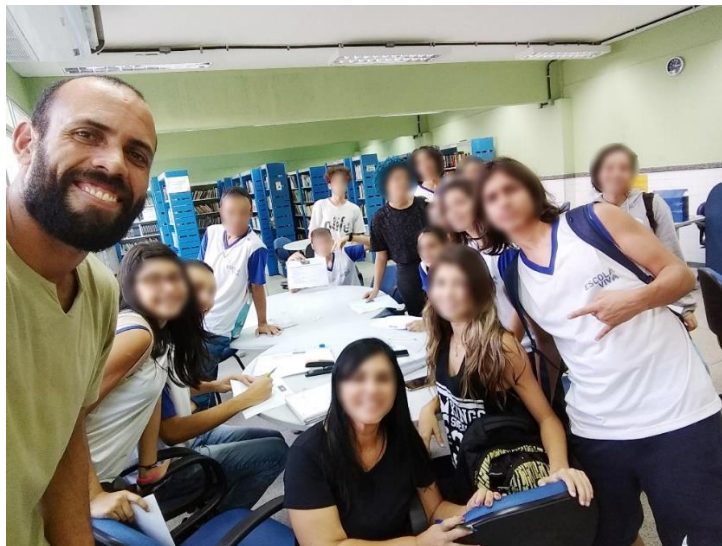
TURMA	SELEÇÃO	COMISSÃO
Primeiro 01	NIGÉRIA	Primeiros socorros
Primeiro 02	ESPANHA	Credenciamento e acesso
Primeiro 03	BRASIL	Materiais
Primeiro 04	ALEMANHA	Cerimonial e abertura
Primeiro 05	URUGUAI	Organização central
Primeiro 06	AUSTRÁLIA	Apoio
Segundo 01	COLÔMBIA	Financeira
Segundo 02	PORTUGAL	Técnica
Segundo 03	INGLATERRA	Marketing
Terceiro 01	MÉXICO	Disciplinar

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

⁶² A autora justificou tal uso devido à presença da carne de frango quase diariamente no almoço. Os alunos brincavam com isso.

Isso pode ser observado melhor na Figura 21:

Figura 21 – Sorteio das seleções e comissões com os líderes e vice-líderes de turma



Fonte: Foto do autor (2018).

A cada turma foi entregue um documento com as responsabilidades e funções básicas de cada comissão na organização do Interclasse Frangão do Maura 2018, sintetizado no Quadro 18. Ao saírem da sala, os alunos iniciaram as divulgações de corredor comentando com seus colegas, tanto que, ao final da aula, eles imediatamente vieram perguntar sobre os dias dos jogos, ou simplesmente dizer que brilhariam. Esses comentários colaboravam para se compreender que o sucesso desse formato dos jogos dependeria do nível de inserção que essa ideia assumiria no cotidiano da escola.

Quadro 18 – Comissões e suas responsabilidades no torneio Interclasse

COMISSÃO CENTRAL ORGANIZADORA (CCO)	
Turma _____	Coordenador: _____
<ul style="list-style-type: none"> Definir objetivos, missão e valores do evento. Montar planejamento. Montar programa geral. Contratar serviços e pessoal. Supervisionar as demais comissões. Promover a comunicação entre as comissões. Organizar reuniões com os líderes das demais comissões. Solucionar os casos omissos. Organizar o relatório final. 	
COMISSÃO TÉCNICA	
Turma _____	Coordenador: _____
<ul style="list-style-type: none"> Assessorar diretamente os trabalhos da Direção Geral. Colaborar na escolha do sistema de disputa. Construir a tabela de jogos. Sortear os jogos entre as salas. Elaborar toda a programação da competição. Homologar os resultados e a classificação das equipes nas diversas modalidades. Verificar junto à comissão de materiais e apoio as condições dos locais das competições antes e durante o período de realização delas. 	
COMISSÃO DIVULGAÇÃO e MARKETING	
Turma _____	Coordenador: _____
<ul style="list-style-type: none"> Executar o trabalho de divulgação do evento. Mobilizar os alunos a participar dos jogos. Criar página nas redes sociais. Divulgar o evento junto à comunidade escolar. Realizar <i>lives</i> em redes sociais dos jogos. Publicar <i>release</i> dos jogos. 	
COMISSÃO FINANCEIRA	
Turma _____	Coordenador: _____
<ul style="list-style-type: none"> Receber valores financeiros dos custos do evento. Solicitar compras de materiais para o evento (mediante a 3 orçamentos). Comprar material solicitado pelas comissões. Efetuar pagamento das diárias das equipes de arbitragem, entre outros. Assessorar diretamente a coordenação geral nas questões financeiras. Organizar relatório final de sua comissão 	
COMISSÃO DE APOIO	
Turma _____	Coordenador: _____
<ul style="list-style-type: none"> Ajudar as demais comissões. Colaborar com os professores da organização. Organizar relatório final da comissão. 	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A partir disso, os alunos deveriam se organizar para desenvolver as ações das respectivas comissões. Desse modo, durante as aulas de Educação Física, foi destinado um período para o desenvolvimento e planejamento, bem como para acompanhar o que estavam propondo. Com esse procedimento inicial, os alunos também pediram para destinar uma parte do horário da aula para eles organizarem as equipes que iriam competir ou, nas palavras deles, “*precisavam treinar*”. Assim, foi proposto que cada turma escolhesse um treinador para cada equipe e um árbitro.

Por conseguinte, foi possível, a cada semana, verificar um envolvimento progressivo dos alunos, mas eles eram cercados de tensões e dificuldades, principalmente com relação à capacidade de organização individual e coletiva, além da proatividade e interesse no que se refere ao exercício do protagonismo e autonomia.

Indo ao encontro do que foi dito sobre a prática avaliativa na escola e suas reverberações para a aula de Educação Física, para a coleta 1, primeira avaliação do trimestre, a professora estabeleceu, como instrumento, além da observação sistemática com registro em ficha avaliativa do envolvimento ativo na comissão ou nas equipes e seus afazeres, a produção de um texto que respondesse à seguinte questão: “Como minha comissão contribui para a organização de um evento esportivo? ”.

Entre os diferentes relatos e escritos, é possível destacar os seguintes fragmentos: aluno da Comissão Médica: “*A minha comissão é importante, pois protege os jogadores*”. Aluna da Comissão de Marketing: “*Essa comissão não faz muito sentido, já que não podemos convidar as pessoas de fora*”. Essa questão havia sido acordada com a coordenação, pois o espaço da escola não seria suficiente para tanta gente, o que era um dos receios da equipe pedagógica. Aluno da Comissão de Materiais: “*Responsabiliza-se por levantar os materiais necessários aos jogos e todo material que outras comissões necessitem*”. Aluna da Comissão Disciplinar: “*Sem minha comissão os jogos serão uma bagunça, pois cada um vai querer fazer o que bem entender*”. Aluno da Comissão de Cerimonial: “*A beleza e organização inicial do interclasse vão depender da gente, pois tem que ser uma abertura igual a das olimpíadas*”. Aluna Comissão Financeira: “*Têm a responsabilidade de pagar e ver se dá pra pagar um evento, fica responsável pra ver se tem dinheiro pra isso tudo*”. Esses fragmentos ilustram um pouco das aprendizagens que se buscava articular com essa proposta pedagógica, pois, aliado ao envolvimento e participação dos alunos, fazia-se imprescindível ir além nos demais conhecimentos e objetivos propostos, como compreender as nuances sociais e econômicas que incidem sobre o esporte.

Ao longo do desenvolvimento do trimestre e dos compartilhamentos de aprendizagens internas das aulas, foi possível registrar as seguintes ações significativas que dizem bastante das representações constituídas sobre o interclasse na perspectiva de tornar-se parte do tempo acidentado da estrutura cronológica da escola.

Na turma do 1.º ano 4, eles escolheram uma menina para ser técnica do futsal masculino e, quando um dos alunos apresentou atitude machista, ela expôs os seguintes argumentos: “*Deixa de ser machista, não tem nada a ver isso. Os meninos precisam me respeitar, só isso, e eles me escolheram. Se quiser, pode sair do time*”. Narrativa que contou com o apoio da maioria

dos meninos. Destaca-se o envolvimento da aluna, pois ela pesquisou no www.youtube.com opções de educativos que poderiam “melhorar” a “performance” da turma dela. Sinaliza-se que a figura do treinador nas turmas foi bastante emblemática, principalmente quando era dito a eles que um bom treinador é uma liderança, e não alguém que sabe jogar a modalidade em questão, apesar de eles sempre questionarem: “*Como serei treinador sem saber jogar esse esporte?*” Não dá pra ser treinado por alguém que não sabe nada”; ou mesmo: “*A equipe tá muito boa, a começar pelo técnico*” [irônico].

Além disso, ficava perceptível como era importante aos alunos assumir um lugar de representação e liderança. A cada semana eles se envolviam com esse personagem. Para tanto, o pesquisador presenteou cada um deles com um apito e uma prancheta para tornar mais significativa a ação. A treinadora ficou tão entusiasmada, que o abraçou e agradeceu. Na sequência, mesmo aqueles que não queriam ser treinador, pediam o apito. De uma a duas semanas, sempre se ouviam os apitos dos alunos pelos corredores, o que, de alguma forma, colaborava para mobilizar a escola com o evento que se aproximava.

Outra função desempenhada por eles que assumiu certa representação foi a arbitragem dos pontos mais complexos, pois quem assumisse essa figura deveria ser o “chato” do evento, o “odiado”, e apenas dois alunos se interessaram: um queria ser árbitro do vôlei e o outro (uma menina) do futsal. Esta última disse que gostou de apitar, porque os colegas lhe “obedeceram”, indicando a ideia de pertencimento e de representação afirmativa em caráter intragrupal dos jovens. Dessa forma, durante as aulas, foi oportunizado a ela que assumisse esse lugar arbitrando os momentos do jogo com a sua turma. Ficava perceptível o sorriso dela, sempre que apitava algo e os alunos paravam para fazer o que ela havia sinalizado.

O torneio intercalasse Frangão do Maura foi disputado entre os dias 9 e 12 de julho, das 8 horas às 17 horas, com partidas de futsal masculino e feminino e vôlei misto. Deveriam ser seguidas as regras oficiais do futsal e vôlei. A escolha dessas modalidades refere-se à cultura escolar, ou seja, todas as salas formariam equipes para participar. Uma das primeiras decisões reporta-se ao sistema de disputa adotado. Inicialmente, foi sugerido chaveamento, como proposto pelos alunos, para que eles pudessem jogar mais vezes. Esse pedido surgiu com base no torneio do ano de 2017, o qual os alunos disseram ter ficado desorganizado. Aluno 3º ano: “*Ano passado foi uma bagunça, poucos jogos, atrasos, poucos dias. Só aqui na escola é assim. As outras Escolas Vivas têm uma semana de jogos*”.

Com base na recorrência dessas narrativas, foi incumbido ao 2º ano 2 – comissão técnica – que eles desenvolvessem um sistema de disputa com essas peculiaridades, ou seja, mais de um jogo por sala em quatro dias e com três modalidades. Depois de duas reuniões, sugeriram

que as partidas de futsal seriam disputadas em dois tempos de cinco minutos, por meio de eliminatória simples (*mata-mata*) entre as salas. Assim, feito o sorteio, cada sala jogaria com outra sala duas vezes, classificando as salas que somassem duas vitórias. Se houvesse uma vitória para cada sala, classificava-se a sala com maior saldo de gols. Em caso de empate nos dois jogos ou vitórias para cada lado, com o mesmo placar, a vaga seria decidida nos pênaltis, e cada sala teria direito de três cobranças.

As partidas de voleibol foram disputadas em um set de 25 pontos. Em caso de empate ou uma vitória para cada sala, o desempate ocorreu por meio de set desempate de 15 pontos. Sobre as questões gerais, todas as salas deveriam estar uniformizadas, a saber: camisas numeradas, bermuda (exceto jeans, ou tecido pesado), tênis, caneleira e meias/meiões. A sala que tivesse um jogador sem tênis, este deveria ficar no banco, pois podia causar lesões.

Essa proposta agradou a todos os participantes envolvidos no sorteio das equipes. O mesmo aluno do 3.º ano, durante a avaliação do interclasse, disse: *“Esse ano ficou muito bacana. Quem quis jogar jogou.” Quem quis apitar apitou. E foi muito legal a ideia das comissões*”. Mas também houve aqueles que continuaram achando pouco tempo, poucas modalidades etc. A esses alunos explicou-se novamente que os dias disponíveis foram fornecidos pela escola e o que se fez foi rearranjar a estrutura dos jogos.

A Comissão de Cerimonial também apresentou um envolvimento significativo na organização do interclasse. Eles estavam se reunindo constantemente para decidir o formato, bem como a organização no dia do torneio e tiveram muitas ideias de decoração temática referente aos países da Copa, como distribuição das salas e dos atletas durante a cerimônia, com marcações nas arquibancadas. Ainda se ressalta o diálogo significativo entre eles e a comissão de acesso e credenciamento, pois estes últimos organizaram uma infraestrutura que colaboraria com as duas comissões. Durante 30 minutos, oito membros das equipes discutiram as melhores opções para a organização dessa ação no dia.

Nas vésperas do evento, eles ficaram enfeitando a quadra com bandeirinhas e fitas plásticas coloridas, além de decorar com as cores das seleções a arquibancada, como pode ser averiguado na Figura 22. No dia dos jogos, chegaram mais cedo, adiantaram a decoração e repassaram a sequência do cerimonial com alguma dificuldade, para que os outros membros fizessem sua parte.

Figura 22 – Comissão de Cerimonial e Abertura

Fonte: elaboração do autor (2018).

Ações que nos remetem à ideia de Charlot (2002, p. 55) em que “mobilizar é por recursos em movimento. [...] a criança mobiliza-se em uma atividade, quanto investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor”. Assim, foi possível identificar ações dessa natureza no envolvimento dos alunos em realizar a atividade de responsabilidade deles.

Escolheram um dos alunos para ser o mestre de cerimônia. Iniciaram o evento perfilando as delegações na quadra em ordem alfabética. Na sequência, foi tocado e cantado o Hino Nacional e, posteriormente, foi feito o juramento do atleta. Em seguida, como a professora havia conseguido uma fantasia de frango, uma das alunas da sala se vestiu de mascote e fez uma apresentação cômica e descontraída. Por fim, houve a apresentação cultural das salas, com danças típicas dos países, porém apenas o Brasil e a Espanha prepararam uma dança. Os alunos ficaram muito satisfeitos, mas também se sentiram frustrados com o desenvolvimento do que fizeram. Receberam bastante elogios de todos da escola. Ficaram frustrados por saber que poderiam ter feito mais. Disse um aluno: “*Se o material tivesse chegado antes, tudo daria mais certo ainda* [o material foi entregue na sexta-feira anterior ao evento]. *Não deu para enfeitar tudo como queríamos*”.

A Comissão Disciplinar de responsabilidade do terceiro ano ficou incumbida de elaborar o Código de Ética do torneio. Para tal, seis alunos se reuniram na arquibancada e foram apresentando sugestões sobre o que seria permitido, ou não, durante os jogos. Eles consultaram modelos na internet e também tentaram propor princípios de convivência comuns. Para melhor percepção das ações de algumas comissões no período preparatório para o evento, reuniram-se

todas as sugestões e produziu-se o regulamento do evento. Esse documento registra algumas percepções dos alunos sobre a participação esportiva nesse lugar. Ele traz contribuições da professora e do pesquisador, a fim de organizar o texto e alguns itens que ficaram ausentes.

Os alunos também se responsabilizaram por realizar a cerimônia de encerramento que, devido ao tempo, ocorreu em outra atividade da escola, durante as culminâncias das eletivas. Foram premiados o campeão e vice de cada modalidade. Eles que receberam medalhas e troféus. Também foram premiados(as) o(a) artilheiro(a) e o maior pontuador(a), o(a) craque da galera (escolhido(a) pela torcida), o(a) goleiro(a) menos vazado(a) e, por fim, o jogador mais disciplinado. Também o pesquisador foi presenteado com uma camisa, como forma de agradecimento. Nas palavras do diretor: *“Deve-se ao fato de organizar junto com a professora de Educação Física um evento tão bacana nesses três dias e que dialoga com toda a missão da escola”*.

Dessa forma, para o corpo da tese, apresentam-se os elementos desenvolvidos pelos alunos, não sendo permitida nenhuma forma de agressão física e verbal (palavrões), nem gestos obscenos entre atletas, torcida. Em caso da ocorrência, o aluno ou a sala seriam expulsos ou desclassificados do Frangão do Maura. Dois cartões amarelos aplicados ao mesmo jogador ocasionariam o vermelho, ficando suspenso de um jogo o aluno que recebesse. O jogador que ofendesse os árbitros de qualquer natureza, verbal, física ou gestual, seria punido com cartão vermelho, sendo expulso do torneio.

Durante os dias de jogos, precisamente sobre a questão disciplinar, as principais expressões por eles produzidas dizem respeito ao trato entre as equipes durante as disputas, cujo ápice ocorreu nas finais e nos confrontos com o 3.º ano. Na representação dos alunos dos outros anos, o 3.º goza de um lugar privilegiado na escola e, conseqüentemente, entre professores, razão pela qual são favorecidos. Aluna sazonal do 2º ano 2: *“Acho que vocês (professores e árbitros) estavam querendo que o 3º ano ganhasse, porque foi uma roubalheira danada”*. Aí se perguntou por qual motivo, já que os professores ministravam aulas para todos eles. Alunos: *“Não sei, mas estavam favorecendo [risos]”*. Por sua vez, os alunos do 3.º ano disseram que não entendiam o porquê de tanta hostilidade das outras turmas com eles. Aluno 3.º ano: *“Professor, não gostei porque fomos xingados e desrespeitados todo tempo pelos outros alunos, e vocês não fizeram nada”*. Em resposta, explicou-se que não se podia ouvir tudo isso, mas a comissão responsável por julgar tais infrações eram eles mesmos. Logo, por que não procuraram os professores quando isso aconteceu? Os alunos mantiveram-se em silêncio.

Esse aspecto eles puderam perceber e consideraram que a inatividade da sua comissão durante os jogos foi prejudicial, principalmente para eles mesmos. Diante da tristeza deles, motivada por essas ações hostis, tentou-se explicar que, em relação as demais turmas, de alguma forma, eles são percebidos de modo diferente, principalmente pela representação de último ano de escola, e isso faz com que eles assumam uma referência e, simultaneamente, um lugar que os outros almejam. Todavia, uma das alunas disse: *“Não justifica tanta ignorância dos seus colegas”*. Isso a magoou muito a ponto de ela pedir para se retirar do time de futsal da escola.

Confessou, posteriormente aos jogos, que, se ela é tão como quanto as outras meninas disseram, ela não iria *“fazer falta ao time”*. Para além da relação entre os alunos, o maior desrespeito e atos indisciplinados levantados pelos alunos e registrados referem-se ao trato com a figura dos árbitros. Eles se esqueceram que ali estavam colegas e professores que foram ofendidos com palavrões, intimidações e reclamações à equipe pedagógica da escola. Mas a impressão produzida trouxe consigo elementos de natureza cultural, quanto à figura do árbitro, mais do que propriamente da pessoa que está a apitar os jogos. Em outras palavras, indiferentemente de quem fosse arbitrar, as condutas teriam pouca variação quanto ao aspecto disciplinar. Sobre essas tensões e sensações provocadas no/pelo desporto, Elias e Dunning⁶³ (1992, p. 41) chamam a atenção:

Mas, na maioria dos confrontos desportivos, as regras existem com a finalidade de manter essas práticas sob controlo. Pode perguntar-se: que espécie de sociedade e esta onde as pessoas, em número cada vez maior, e em quase todo o mundo, sentem prazer, quer como atores ou espectadores, em provas físicas e confrontos de tensões entre indivíduos ou equipes, e na excitação criada por estas competições realizadas sob condições onde não se verifica derrame de sangue, nem são provocados ferimentos sérios nos jogadores?

Essas nuances do comportamento evocadas durante a competição, somadas aos acontecimentos disciplinares ocorridos nos Jogos Escolares de Vila Velha, levaram a estabelecer ações didático-pedagógicas que estivessem voltadas também para os aspectos éticos e axiológicos que envolvem o esporte e se mostraram bastante incipientes. Elias e Dunning (1992) ressaltam que o processo civilizatório provocou novas sensibilidades na forma como se compete e pratica o esporte, principalmente expressas pela substituição dos instrumentos bélicos e pela necessidade de segurança aos competidores.

⁶³A opção analítica subsidiada por esses autores ocorre pela compreensão epistemológica com base nas ciências sociais, como tem sido feito durante toda a tese, articulada pelo conceito de teias que envolvem as estruturas sociais, como o desporto, inserido, inclusive, no processo civilizatório. Aspectos que nos possibilitam compreender as expressões provocadas pelo esporte para além do caráter utilitarista.

Talvez, por isso, o trato com o árbitro e destoe e evoque maiores hostilidades, pois ele é a figura que resguarda e deve fazer cumprir o regulamento. Ao se tornar mediador no confronto direto, as armas que foram substituídas pela intriga e pela civilidade remontam a um novo patamar: o da injustiça e possíveis complôs contra esse ou aquele adversário. Todavia, ao encerrar os jogos, os resquícios hostis, angustiosos e revoltosos retornaram aos seus lugares habituais no viver ordinário dos sujeitos no âmbito escolar.

Em outras palavras, os alunos continuaram a ser colegas, amigos, e não houve aumento de brigas ou ações hostis entre eles por causa dos jogos nem mesmo com os árbitros alunos e professores. Esses elementos situam o lugar do desporto, mesmo no âmbito escolar, ou seja, nem supervalorizado, nem subvalorizado, parte integrante e envolta da/na configuração social, que assume valor de natureza simbólica que, por vezes, adota condição não violenta e não militar de competição entre estados, nações e – por que não? – entre turmas de escola.

A Comissão de Primeiros Socorros organizou dois ofícios que foram enviados a Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro e para o Curso de Enfermagem de uma universidade da cidade, com o intuito de solicitar profissionais capacitados para atender ao evento. Os alunos foram atendidos pela universidade que enviou quatro estagiárias para realizar os possíveis procedimentos de primeiros socorros. Essa ação foi uma das mais representativas, como foi dito pelo coordenador de secretaria: *“Olha, eu nunca tinha visto isso em jogos de uma escola. Vocês conseguirem trazer enfermeiros para os jogos. Isso deu um brilho diferente pro evento”*. Corroboram esses dizeres as impressões da aluna do 1.º ano 3: *“Eu gostei muito de ver gente da enfermagem por lá. Ficou mais organizado”*. Mas, como não podiam faltar, os elogios vieram com uma pitada de sarcasmo e ironia durante as falas. Um aluno acrescentou: *“Foi legal, apesar delas não terem de fazer nada. No dia que precisou elas não estavam”*. Complementado por outro: *“Elas demoravam uma eternidade pra levantar e ir lá ver se tinha acontecido algo. Aí fica fácil”*.

Outro destaque significativo diz respeito à Comissão de *Marketing* e Divulgação, principalmente com a cobertura e registro do torneio. No período que antecedeu o evento, eles fizeram a confecção da logomarca no computador, pois o desenho original estava a lápis. Na sequência, pediram uso de acesso à página oficial da escola no *Instagram* para as divulgações. Nos dias dos jogos, eles tiravam fotos das equipes antes do início das partidas e registravam as ações da torcida, a presença dos professores e os comportamentos espontâneos dos alunos pelas imediações da quadra, como pode ser exemplificado na Figura 23:

Figura 23 – Registros de diferentes momentos do Torneio Interclasse Frangão do Maura



Fonte: Extraída da Comissão de *Marketing* e divulgação (2018).

As demais comissões Comissão Organizadora Central, de Materiais, Acesso e Credenciamento, Financeira (esta última com maior participação antes do evento) e de Apoio não registraram envolvimento significativo durante o evento. No processo avaliativo, a argumentação deles referiu-se à baixa participação da sala nos afazeres da comissão. Essas críticas vieram principalmente dos alunos que jogaram. Aluna da Comissão de Materiais: *“Professor, a gente jogou, não dava pra fazer tudo”*. Aluno da Comissão de Acesso: *“Isso é uma irresponsabilidade do pessoal. Pra mim uma das críticas ao torneio é essa, a participação da turma”*.

O principal resultado não alcançado diz respeito à não articulação interdisciplinar do interclasse entre os professores da área de Linguagens. Eles não aderiram à possibilidade de utilizar as sugestões dos conteúdos propostos em suas disciplinas. O envolvimento dos demais professores ocorreu na colaboração de logística e organização geral do evento, ajudando na distribuição das turmas pela arquibancada, na autorização para acesso à quadra. Eles não nos relataram os motivos de não utilização da proposta como conteúdo de sala.

Por outro lado, essa ausência foi sentida pelos alunos, quando realizamos a avaliação do evento, por meio de roda de conversa com registro no diário de campo. Eles nos disseram que um dos pontos a serem melhorados para o ano que vem deve ser a participação dos professores para nos ajudar na organização. Afirmaram que organizar um evento assim, com dois professores atrapalha bastante, porque eles não “*dão conta*”.

Condição já descrita na literatura sobre a dificuldade de trabalho interdisciplinar, principalmente quando se envolve o componente Educação Física. Santos, Marcon e Trentin (2012) descrevem tal dificuldade a partir das ausências de processos formativos dessa natureza ao longo da formação inicial, tornando-se uma prática distante do cotidiano dos professores.

Esse aspecto colabora para a não associação entre a baixa adesão e a desvalorização do componente curricular. Ao contrário, os professores parabenizaram bastante pela realização do evento e disseram que foi muito importante ver os alunos envolvidos nas ações. Reforçaram, ainda, que a ideia da divisão das salas por comissões criou um ambiente positivo para a materialização dos valores da Escola Viva, entre os quais o protagonismo.

Seguem-se elementos que também foram destacados nas entrevistas com a equipe gestora: coordenador de secretaria: “*Veja como você envolveu esses alunos, nas [pausa para pensar] comissões. Os meninos ficaram ansiosos demais para a chegada do interclasse. É muito bom ver isso*”. Narrativa que guarda semelhanças com a da coordenadora pedagógica: “*Foi muito bom ver esses meninos envolvidos como eles estavam, Murilão. Ali se via o protagonismo acontecendo. E se a gente pensar quantas competências socioemocionais foram desenvolvidas, senso de respeito, valorização dos alunos da educação especial e o protagonismo*”.

O interclasse, ao longo das narrativas, constituiu-se como parte das memórias significativas trazidas pelos alunos, principalmente pela organização e pela possibilidade de envolvimento e participação para além do jogar, conforme os relatos que se seguem: aluna praticante do 3.º ano: “*Igual tem o interclasse que envolve todo mundo. Quem não tá jogando tá enfeitando. E o pessoal ajudando*”. Aluno praticante do 1.º ano 3: “*Nosso interclasse mesmo. Se você não estivesse aqui, não teria toda aquela participação*”. Professora de Educação Física: “*Fizemos o interclasse ano passado e este ano, mas este ano muito melhor, com sua presença. Eu não tinha pensado nessa ideia das comissões*”. Coordenadora pedagógica: “*A nossa atividade que você e a professora desenvolveram do interclasse. Que vocês conseguiram realizar um trabalho brilhante. Se a gente pensar quantas competências foram desenvolvidas naquela atividade!*”.

6.4 POSSIBILIDADES DE SABERES/FAZERES NO ENTRELUGAR DAS MUDANÇAS DO ENSINO MÉDIO

O que se pretende é construir possibilidades de produção que acompanhem as mudanças sucedidas no presente e sua efemeridade recorrente. Evitam-se, assim, contradições e lacunas, como identificadas no Capítulo 2, sobre a baixa ocorrência de estudos referentes a Educação Física no ensino médio, quando comparados com os das demais etapas da educação básica.

Assim, respeitamos os pressupostos fornecidos por Charlot (2001) sobre o que faz o pesquisador que estuda a relação com os saberes, sendo necessário considerar as relações com os lugares (a escola e onde ela está situada), pessoas (os atores da comunidade escolar), objetos (Educação Física escolar no ensino médio), normas relacionais (as relações entre os atores). Ademais, reatualiza-se a compreensão epistemológica da pesquisa-ação na perspectiva de situar todos os atores envolvidos, para que eles desenvolvam ferramentas que lhes permitam ampliar a leitura da realidade da qual fazem parte. Somente assim será possível construir possibilidades concretas de intervenção e mudança, inclusive dos problemas que se apresentam em seus cotidianos.

Cumprindo uma das perspectivas desta pesquisa, de situar-se nas impermanências envoltas nesse contexto sócio-histórico permeado de modo expressivo pelas nuances sociopolíticas, cujos desdobramentos incidem sobre o ensino médio e, conseqüentemente, o componente curricular Educação Física, propõem-se as seguintes possibilidades de reorganizações didático-pedagógicas no que se refere ao porvir temporal. Assim, a articulação entre os documentos curriculares produzidos, as nuances sociopolíticas da reforma dessa etapa da educação básica, as perspectivas dos sujeitos da escola e as decisões do pesquisador possibilitam a sugestão didática de ação sistematizada com as seguintes particularidades:

Estabeleceu-se como ponto de partida a releitura da reforma proposta para essa etapa de ensino, em 2017, e os desdobramentos acometidos desde então que não estão contemplados, por exemplo, no Capítulo 4, a partir das ações dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar.

Uma das questões centrais diz respeito à aprovação da BNCC para o ensino médio, em abril de 2018, cujo texto está centrado apenas na oferta obrigatória das áreas de Matemática e Linguagens. Quanto às demais áreas, as redes terão responsabilidade de ofertá-las. Assim,

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de

componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 461).

Para a área de Linguagens está assim proposto:

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2018, p. 473).

Para a Educação Física ficou estabelecido:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de Linguagens. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BNCC, 2018, p. 475).

Nas narrativas evocadas pelos diferentes sujeitos entrevistados, não há ainda um entendimento claro sobre as mudanças que envolvem o ensino médio, embora a BNCC fosse uma estrutura parte do cotidiano escolar, pois ela foi tópico de planejamento, subsídio para as partes diversificadas do currículo proposto. O grupo pesquisado, principalmente os alunos, inicialmente considerou que os políticos estão distanciados e as proposições por eles estabelecidas são destituídas da realidade por eles vividas. Esses aspectos se tornam mais evidentes nos próprios dizeres dos entrevistados.

Aluno sazonal do 1.º ano 2: Hoje em dia, eu acho que não, eles não sabem muito bem o que acontece aqui. Mas já vi o pessoal da Sedu aqui. Eles vieram saber se estava tudo bem o que podia ser melhorado, não adentrei muito no assunto. O que fiquei sabendo é isso pra chegar mais rápido no mercado de trabalho. Eu acho que eles fizeram isso mais pra gerar massa de trabalhador, mas eu não sei muito de política.

Aluna sazonal do 3.º ano: Eu acho que eles deveriam ficar aqui um tempo, passar um dia com a gente, pra perceber que algumas teorias deles não funcionam pra nossa realidade. Na propaganda é muito bonito. Mas passar ficar aqui nove horas é muito pesado. Minha sugestão seria três dias de oito

horas e depois regular, para não ficar muito pesado. Eu gosto do currículo. Sobre a reforma eu concordo. Uma pena eu não poder pegar essa reforma. É uma boa opção. Poder estudar metade só em matérias que eu goste. O que vejo de negativo é o Enem, que não vai cobrar só as matérias que a gente escolheu. Ia prejudicar um pouco.

Aluna praticante do 3.º ano: Eles falam tanto de empatia, mas eles deveriam se pôr no nosso lugar. E, como eu digo, os filhos deles não estão aqui. Sobre a reforma, eu concordo também por poder escolher o que a gente vai estudar.

Aluna da margem da quadra do 3º ano: Eu acho muito cansativo essa rotina integral. Três anos de integral é muito cansativo. Sair da escola e ter que ajudar em casa. Teve matéria que foi trocada de lugar. Na minha escola, tinha acontecido isso. Hoje eu tô vendo a mesma coisa do ano passado.

Aluno da margem da quadra do 2º ano 2: É claro que a política interfere. Eu, inclusive estive no movimento ano passado contra a PEC, de ocupar a escolas. Teve até uma frase que eu compartilhei que é o 'Governo não dá educação porque a educação derruba o Governo'. O governador veio aqui ano passado. Mas veio na eletiva e nos clubes, pra ver aluno cantando. Eles não ficam pra ver o que comemos, as matérias de sala e etc.

Aluno da margem da quadra 1º ano 4: Eu não acho que as políticas pra educação funcionem, nem no ensino médio, nem ensino superior. Olha, por exemplo, essa reforma. Não acho que deixar o aluno estudar um ano meio uma parte da educação resolve, porque uma hora ou outra você, vai precisar.

Aluno sazonal do 1º ano 2: O que eu acho das políticas educacionais para o ensino médio e ensino fundamental? Eles investem muito mais no ensino superior. E no mundo inteiro é o inverso. E outra, o investimento está entre os dez e as universidades não estão entre as cem melhores. Acho que a gente tem de parar de investir tanto no ensino superior, que não dá retorno, e investir mais no ensino fundamental e médio.

Elementos que confrontam as narrativas consensuais, principalmente dos órgãos governamentais que, a partir de propagandas em veículos midiáticos, difundiram que essa reforma se constituía um anseio entre os jovens e boa parte deles a apoiava-a. Contudo, as transcrições se voltam em uma direção contrária, não por divergência quanto ao conteúdo da reforma, mas pelo desconhecimento informativo básico sobre ela.

Dessa forma, empreenderam-se momentos de contextualização dos pontos mais importantes que serão modificados a partir dessa reforma, cujas narrativas apresentam questões tensionais entre os jovens:

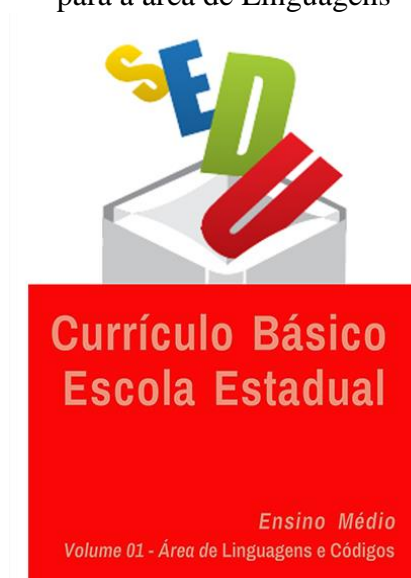
Aluno sazonal do 1º ano 3: Eu ouvi falar da reforma e acho ela interessante, pois a gente poderá escolher o que estudar. Eu considero isso uma vitória. Tem matéria que eu não tenho a menor identificação no meu projeto de vida.

Aluna praticante do 3º ano: Eu sou contra a reforma, pois vai restringir uma série de conhecimentos. Sou contra ter que ensinar mais coisa.

Aluna sazonal do 3º ano: *Eu sou a favor. Tem muita matéria. É muito cansativo. Fazendo assim, eu consigo concentrar naquilo que eu gosto.*

Posteriormente, foi apresentado o currículo base da Sedu, Figura 24, com o qual eles já estavam familiarizados devido à inserção do Guia de Aprendizagem na sala de Educação Física e à contextualização realizada quando foi introduzido um dos conteúdos previstos nesse documento. Essa ação impede, por exemplo, o silenciamento e esquecimento, muitas vezes presentes na mudança de uma proposição curricular para outra, que, além de envolver as questões de continuidade de um projeto de escolarização, representam o compromisso com o investimento financeiro público, pois, como sinaliza Freitas (2016), são crescentes, desde os anos 2000, as políticas públicas de produção custeadas de livros didáticos, bem como de formulações de propostas curriculares. Sendo assim, resgatam-se subsídios desse currículo prescrito.

Figura 24 – Capa do currículo básico da rede estadual/ES para a área de Linguagens



Fonte: Extraída de Espírito Santo (2009).

Do mesmo modo como indicado no Capítulo 3, é necessário que essas propostas indiquem possibilidades de experiências de aprendizagem ante a seleção dos conteúdos, mas que estejam em consonância com o lugar cultural da escola, ou seja, esses documentos poderiam manter os encaminhamentos prescritivos, sem com isso desconsiderar as práticas corporais que são produzidas e realizadas nos diferentes contextos socioculturais de que a escola e os jovens fazem parte. Do mesmo modo, a escolha e seleção das práticas a serem ofertadas aos alunos devem considerar a finalidade proposta com base na compreensão do sujeito do ato educativo,

articulado à etapa de ensino e suas particularidades em relação ao percurso de escolarização da educação básica.

Entre os dez objetivos propostos para esse componente nessa etapa, foram selecionados dois que dialogavam com as contextualizações indicadas nesta pesquisa, a saber:

Possibilitar aos alunos um entendimento da Educação Física escolar na sua relação com a cultura no ensino das práticas corporais, criando e recriando um conhecimento específico da cultura corporal humana, a fim de auxiliar na construção do indivíduo nas suas atividades do cotidiano. Promover um conhecimento sobre a saúde e sua relação com a cultura, refletindo sobre as atividades físicas como forma de promoção de saúde (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 103).

Para alcançar esses e os demais objetivos, a proposta em questão apresenta quatro eixos temáticos: conhecimento sobre o corpo – corpo Linguagens expressão/corpo expressão –; os jogos e os movimentos individuais e coletivos – jogos esportivos que, por sua vez, devem ser organizados para desenvolver determinadas competências e habilidades ao longo dos três anos de ensino médio.

Considerando as contradições apontadas no Capítulo 3, sobre a não materialização das estratégias didático-pedagógicas para oferta, seleção e organização dos conteúdos/temas ao longo dos três anos de ensino médio, com base na compreensão dos sujeitos a quem se destina o ato educativo, por exemplo, em nenhum dos documentos analisados se abre espaço para ações de coparticipação e escolha dos alunos do quê, quando e como será ensinado, aspecto que dificulta uma das características dos jovens atuais: o protagonismo.

Do mesmo modo, não foram identificados direcionamentos que oportunizassem experiências de aprendizagem ou seleção dos conteúdos que estivessem em consonância com o lugar cultural da escola, ou seja, as propostas poderiam manter os encaminhamentos prescritivos, sem com isso desconsiderar as práticas corporais produzidas e praticadas nos diferentes contextos socioculturais de que a escola e os jovens fazem parte. Subsequentemente, mantém-se a manutenção da compreensão dos alunos do ensino médio com base no conceito de juventudes, ou seja, a Educação Física como componente curricular do ensino médio deve contribuir para as diferentes experiências corporais que estejam em diálogo com as diferentes juventudes que compartilham o espaço da escola.

Com base nesse princípio de aproximações e integralizações, estabeleceu-se, como finalidade a ser alcançada, possibilitar o uso e consumo dos saberes próprios da Educação Física escolar para além das ausências e incoerências experienciadas ao longo das etapas da educação

básica, com o intuito de promover a relação com a diversidade cultural e dos saberes próprios das práticas corporais, cuja apropriação permitirá o consumo produtivo e autônomo, inclusive sobre a compreensão da importância do movimentar-se de modo regular e sistematizado como um dos promotores de um estado saudável na contemporaneidade.

Chegou-se a essa descrição por meio da recorrência das narrativas dos alunos que envolviam a valorização cultural das práticas corporais associadas à relevância das questões que se referem à saúde, conforme se pode perceber nos apontamentos realizados pelo diretor, para quem a Educação Física não deve permanecer só na área de Linguagens, mas em todas, “[...] *principalmente pela questão da obesidade e sedentarismo que é um problema da saúde pública e por isso a Educação Física tem de ir além da área*”. Essa perspectiva é corroborada pelo aluno sazonal: “*Considera a disciplina bem mais que linguagens*”. Pelo aluno da margem da quadra do 2.º ano 2: “*Eu sei que ela é importante, principalmente por eu ser um pouco obeso, mas não é todo esporte que eu gosto*”; e pela coordenadora pedagógica, que vai além: “*Todos devem compreender que a Educação Física não é um adendo, ela é uma disciplina como as outras, é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno*”.

Trata-se de aspectos que, em virtude da complexidade, necessitariam ser mais bem explorados com o grupo. Todavia, buscou-se ir além das perguntas que conceituam uma definição pronta e optou-se por contextualizar as limitações e possibilidades que envolviam os conhecimentos em Educação Física sobre esse estado saudável. Proceder dessa forma se faz no intuito de ampliar os sentidos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, pois a indagação recorrente dos alunos em relação às escolhas dos conteúdos relacionava-se com a importância de experienciar tais práticas; logo, a aula passava a ser momento de sair da rotina de sala, e não de aprendizagens.

Com base nessas questões, faz-se importante apresentar possibilidades quanto à organização, seleção e operacionalização das aulas de Educação Física com os desdobramentos da reforma para esta etapa. Desse modo, propõem-se, como ponto de partida, quatro aulas que alternem uma estrutura expositiva e coparticipativa dos alunos, a fim de organizar-se um triplo movimento didático que envolva a apresentação quanto às finalidades da Educação Física, partindo da gama múltipla de práticas corporais existentes, dos jogos e brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas, danças, observando como essas práticas se subdividem em outras. Acrescenta-se a narrativa sobre os modos como foram, por vezes, renegadas aos alunos nas etapas anteriores. Apresentam-se ainda as condições previstas na LDB nº 9.394/1996 para dispensas das aulas, acrescentando as informações sobre as doenças crônicas não transmissíveis

e suas relações com o comportamento sedentário, bem como a desconstrução dos padrões de beleza em suas interfaces com o uso do corpo para essa finalidade. Por fim, deixam-se evidentes as recomendações da Organização Mundial de Saúde, Tabela 2, para o movimentar-se semanalmente de modo regular e sistematizado.

Tabela 2 – Recomendações da Organização Mundial de Saúde para o nível de atividade física semanal

IDADE	RECOMENDAÇÕES/SEMANA	NÍVEL DE ATIVIDADE
5-17 anos	Mais de 60 minutos de exercícios aeróbicos	Moderada e Vigorosa
5-17 anos	No mínimo 150 minutos de exercícios aeróbicos	Moderada
	75 minutos de exercícios aeróbicos	Vigorosa
Para benefícios adicionais	300 minutos de exercícios aeróbicos	Moderada
	150 minutos de exercícios aeróbicos	Vigorosa
>64 anos	150 minutos de exercícios aeróbicos	Moderada
	75 minutos de exercícios aeróbicos	Vigorosa
Para benefícios adicionais	300 minutos de exercícios aeróbicos	Moderada
	150 minutos de exercícios aeróbicos	Vigorosa

Fonte: Extraída de Organização Mundial de Saúde (WHO) (2018).

Acrescenta-se a aplicação do Ipaq aos alunos para que eles possam organizar as informações sobre as presenças ou ausências do movimentar-se semanal em sua vida. Nas aulas seguintes, soma-se a aplicação do Proesp, selecionando-se as avaliações de composição corporal e os testes de aptidão física para a saúde. Estruturalmente é recomendável que os alunos sejam divididos em duplas, para que eles assumam a condição de avaliadores e avaliados e assim ampliem os entendimentos sobre as mudanças em seus corpos decorrentes do afastamento ou aproximação ao movimentar-se de modo regular. O uso do Proesp-BR justifica-se pelo fato de ele apresentar referências de recomendação para as capacidades físicas: resistência aeróbia, flexibilidade e resistência abdominal. Quando o aluno interage com essas informações, ele consegue compreender melhor como o seu corpo passa por transformações, por exemplo, pela ausência e/ou presença de atividade física regular.

Terminada essa fase, os alunos são instigados a resgatar as aprendizagens decorridas ao longo das etapas anteriores e ainda apresentar os interesses que eles possuem por possíveis aprendizagens. Essas sugestões são acrescidas ao arcabouço geral das práticas corporais propostas pela área da Educação Física e ainda ao que está descrito no currículo-base da Sedu e da BNCC, porém deve-se atentar para a incompletude envolta desse último documento para essa etapa. De modo pífio, em dois parágrafos, é recomendado que se ensinem ginásticas de

condicionamento e esportes no ensino médio. Para resolver essa questão, recomenda-se a consulta ao documento referente ao ensino fundamental, assim disposto no Quadro 19:

Quadro 19 – Unidades temáticas propostas pela BNCC para o ensino fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º e 2º ANOS	3º e 5º ANOS
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena.
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esporte de invasão
Ginásticas	Ginástica Geral	Ginástica Geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional.	Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz africana e indígena.
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional.
Práticas corporais de aventura		

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º e 7º ANOS	8º e 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esporte de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventuras na natureza

Fonte: Extraída da BNCC para o ensino fundamental (2017).

Em articulação com as experiências trazidas pelos alunos, essas sugestões de unidades temáticas desenvolverão a função de temas geradores, a fim de ampliar o resgate das aprendizagens anteriores ao ensino médio e, simultaneamente, despertar nos alunos o interesse e curiosidade pela diversidade e das práticas possíveis de aprender. Outro aspecto a ser considerado refere-se ao formato estrutural que as aulas de Educação Física podem assumir, de modo geminado ou fragmentado. Assim, as proposições a seguir buscaram produzir possibilidades que dialoguem com os dois formatos.

Ao elencar os jogos e brincadeiras como ponto de partida para a seleção, organização e sistematização das práticas corporais, espera-se resgatar as experiências constituídas pelos alunos e ainda ampliá-las, pois percebeu-se que há um predomínio na escolha durante as aulas,

ao longo da pesquisa e no resgate de suas memórias, envolvendo a queimada e suas diferentes variações, como queimada rei e rainha, queimada maluca. Valorizam também o pique-bandeira e furingo (nomenclatura da cultura capixaba para golzinho). Dessa forma, sugere-se, além do uso dessas práticas, o acréscimo do *dodgeball* e quadribol, de variações do pique-bandeira, associadas aos esportes de invasão. Essas práticas articuladas ao cabo de guerra, piques (pega – cola – ajuda – americano – corrente), *jokenpo* na linha, pelo e pena, além de brincadeiras como siga o mestre expressivo, colaboram para ampliar o modo como os alunos se relacionam com os saberes do patrimônio cultural das brincadeiras e dos jogos existentes.

Ainda como parte dessa unidade temática, pode-se organizar uma gincana de resgate da cultura popular com base nas experimentações dos jogos e brincadeiras, como desenvolvido nos meses de pesquisa e rememorado pelos alunos. Aluno sazonal do 3.º ano: *“Igual á gincana que vocês organizaram. Tem que terminar e fazer ela todo ano”*. Outra consideração a ser realizada refere-se ao uso dos jogos pré-desportivos como estratégia pedagógica também para ensinar os elementos técnicos e táticos dos esportes, sendo utilizado ao longo da pesquisa, pois esse tipo de ação colabora na organização intencional e progressiva das estruturas que compõem a prática esportiva, além da possibilidade de envolvimento de grupos maiores de alunos, da baixa quantidade de material para educativos de natureza analítica e/ou situacional. Com relação ao método global, a desvantagem no afastamento dos alunos que não possuem autonomia nos saberes de domínio necessários a essas práticas, principalmente os alunos sazonais e da margem da quadra. Todos os entrevistados concordam que é preciso realizar momentos (que eles chamam de treinamentos – treinos – exercícios) para ajudar na participação dos alunos que querem aprender.

Outra estratégia, por meio do uso dos jogos e brincadeiras, reside na possibilidade de introdução no ensino das lutas corporais e esportes de combate (classificação utilizada na BNCC), o que é dificultado pela falta de materiais, infraestruturas (como tatame e ringue), formação insuficiente do professor para ensinar esse conteúdo e o receio da comunidade escolar. Para tanto, apropria-se das sugestões oferecidas por Olivier (2000), que organiza 22 sequências de jogos, distribuídos em sete classificações: jogos de rapidez e atenção, jogos de conquista de objetos, jogos de conquista de territórios, jogos para desequilibrar, jogos para reter, imobilizar, livrar-se e jogos para combater.

Vale ressaltar que essa organização foi proposta para o ensino infantil, porém essa estratégia apresentou-se valiosa no ensino médio na escola pesquisada com algumas limitações quanto ao tempo em atividade, ou seja, por configurar-se como jogos e brincadeiras, o fator

temporal de envolvimento é reduzido, e ainda a frustração de alunos que realizavam alguma modalidade das lutas corporais fora da escola e consideravam aquilo brincadeira, e não lutas. No entanto, a maior parcela dos alunos teve uma aceitação significativa quanto a essa estratégia didática. Eles consideravam que elas deveriam permanecer.

Por fim, mediante a relação entre constituições propostas pelos alunos, unidade temática e proposições da BNCC, apresentam-se os jogos eletrônicos desdobrados em *e-sports*⁶⁴ como possibilidades de saberes a serem compartilhados. No contexto do Maura Abaurre, jogos como *League of Legends* (LOL), *Counter Strike* (CS), jogos para computador e *Free Fire*, *Candy Crash Saga*, *Helix Jump* para smartphones são algumas das possibilidades que podem vir a ser sistematizadas no contexto das aulas. Durante os meses de pesquisa, não foi possível organizar uma ação sistematizada desses esportes, todavia eles poderiam ser desenvolvidos no laboratório de informática, como sugerido pelo grupo de alunos que apresentaram essa proposta.

Com base nesses indicativos, pode-se pensar a utilização de jogos como xadrez por meio do uso de celular e/ou mesmo por computador, na ausência de tabuleiros suficientes. Tal sugestão foi resgatada pelo aluno da margem da quadra do 1.º ano 2: *“Falta nas aulas atividades mais da cabeça, para o intelecto, como xadrez, por exemplo”* e sustentada pela aluna praticante: *“O xadrez é muito importante para concentração”*. Porém, houve um caso peculiar do aluno do 3º ano que sugeriu o ensino do pôquer como conteúdo. Trouxe argumentos sobre os benefícios do jogo regular dessa prática, mediante o que foi dito sobre os benefícios do xadrez. Para ele, com argumentos de estudos etc., o pôquer produzia maiores benefícios cognitivos do que o xadrez. Por várias vezes, foi possível ver esse aluno com um livro sobre o pôquer, intitulado *Pôquer: a Essência do Texas Hold'Em*, de Calos Mavca e Maurício Bastter Hissa. Porém, o mesmo aluno tinha noção dos preconceitos envoltos nessa prática.

A fim de ampliar as possibilidades pedagógicas envoltas nesse conteúdo, propõe-se a articulação com os aplicativos de exercício físico e atividade física em geral, uma vez que os usos e consumos desses implementos se constituem como sintaxes espaciais, descritos no Capítulo 4 da tese, como parte do cotidiano e das representações da juventude cyborgue. Vale remontar algumas das narrativas apresentadas pelos alunos: aluna sazonal do 1.º ano 2: *“Professor, eu uso aplicativo em casa, é por isso que tenho feito atividade física. Às vezes quando vou tomar banho, eu faço”*. Aluno sazonal: *“Professor, tem aquele aplicativo também,*

⁶⁴“É considerada *eSport* qualquer atividade que lance mão de jogos digitais para disputas competitivas entre pessoas que treinam e desenvolvem atividades físicas e mentais no uso de tecnologias de informação e comunicação” (DENANI, 2014, p. 2).

né? ” Na construção coletiva, os alunos, principalmente os Nerds, consideraram bastante viável e uma proposta muito interessante que envolve os interesses atuais deles. Aluno sazonal do 1.º ano 2: “Com certeza, professor, têm equipes profissionais e tudo. Campeonatos. Tem que ter nas aulas”.

Assim, aproveita-se desse conteúdo, principalmente resgatando os aplicativos sobre exercício físico/atividade física, para realizar a transição para o conteúdo de ginásticas de condicionamento. No período de 6-11-2017 a 19-11-2017, foram mapeados 189 aplicativos na plataforma *Play Store* e 174 aplicativos na plataforma *IOS*.

Com base na análise estrutural das especificidades de suas interfaces, foi possível organizá-los em dez categorias, a saber: **“exercícios para alongamentos”**, que são aplicativos destinados apenas à prática do alongamento, que é um tipo de exercício físico orientado para a manutenção ou melhoria da flexibilidade; **“exercícios de acompanhamento diário”**, aplicativos em que se utiliza a ferramenta para rever treinos, ficha de academia, monitoramento de distância percorrida de bicicleta, correndo e caminhando, oferecendo aproximação do personal e academia com o aluno; **“exercícios para o público infantil”**, destinados ao público infantil, com exercícios específicos e tutoriais de brincadeiras diversas; **“exercícios de desafios”**, aqueles que desafiam as pessoas a perder peso e se condicionar em apenas alguns dias, ou seja, desafia a pessoa a melhorar em um determinado tempo; **“exercícios para uso doméstico”**, que recomendam ao usuário uma quantidade de exercícios para praticar em casa, utilizando o que se tem no lar para auxiliar na prática; **“exercícios variados”**, que oferecem ao usuário uma quantidade variada de exercícios sem focar em apenas uma parte a ser condicionada. Também trazem informações sobre cada exercício e fornecem dicas de condicionamento físico; **“exercícios localizados”**, que oportunizam uma quantidade variada de exercício para locais específicos do corpo, visando à melhoria dos glúteos, braços, abdômen, pernas etc.; **“exercícios para deficientes físicos”**, destinados ao deficiente físico com exercícios a serem praticados, levando em conta as limitações da pessoa; **exercícios para o público feminino**, cujo público-alvo são as mulheres; e **“exercícios por tempo”**, que são aplicativos em que o usuário deve apenas fazer uma quantidade de exercícios em um período de minutos e este deve ser aplicado diariamente.

Desse modo, a análise estrutural desses aplicativos, bem como as narrativas deixadas pelos usuários em suas interfaces possibilitam compreender os usos e consumos que esse arquétipo tecnológico tem produzido no cotidiano das pessoas, no que tange à prática do exercício físico, inclusive entre os alunos do ensino médio.

Esses pressupostos colaboram para inserir a unidade temática Ginástica de Condicionamento mediante a consideração de três expressões dessa manifestação: musculação, zumba e *fitdance*, que foram sugeridas pelos alunos e aplicadas ao longo dos meses de pesquisa, principalmente pelas meninas. Mas é importante considerar que o ensino de tais práticas apresenta algumas dificuldades, como a adesão por parte dos meninos, devido à presença do elemento rítmico.

A musculação, por sua vez teve um envolvimento significativo entre os dois grupos, porém a dificuldade está na adaptação do maquinário de exercícios, solução que foi encontrada no uso da academia ao ar livre do bairro, improvisação de garrafas PET de um litro, um litro e meio e dois litros, que simulavam anilhas. Essa prática propiciou aos alunos apropriações básicas em relação ao saber com exercícios resistidos, porém a participação foi diminuindo com o passar dos dias, por tornar-se uma estratégia monótona devido às dificuldades de variações na progressão pedagógica. Um acréscimo possível diz respeito à negociação de aulas experimentais em academias do bairro da escola e uso das academias ao ar livre. Essa última foi a estratégia utilizada nos meses de pesquisa e aprovada pelos alunos. De modo consensual, eles consideraram que, para experiências introdutórias de experimentação, essa variação didática é significativa.

Conectados a essas práticas, os alunos sugerem a incorporação das Práticas Corporais Orientalizadas ou Práticas Corporais Alternativas, como descrito na literatura (LORENZETO; MATHIESEN, 2008; IMPOLCETTO et al., 2013), compreendidas como o yoga, o *tai chi chuan*, shiatsu, massagens. Em virtude de estarem inseridas no espaço da academia, tornam-se conhecimentos valiosos aos alunos. No contexto do Maura Abaurre, a inserção dessas práticas é recomendação da aluna praticante do 2.º ano 2 e responsável pelo Clube de Yoga, para quem essas práticas são muito mais que exercícios, são “autoconhecedoras”. O professor de Filosofia compreende nessas práticas um caráter utilitarista, no sentido de colaborar para a concentração e amenizar o estresse provocado pelo estar em sala. Em suas palavras: “*A Educação Física também pode contribuir para essa saúde mental tão importante para os alunos*”.

Subsequentemente, propôs-se o trabalho com danças e suas variações expressivas e regionais. Diante da abrangência que envolve tal conteúdo, retoma-se o proposto pela BNCC na divisão entre danças regionais e urbanas. Durante os meses de pesquisa, não foi sistematizado o ensino das danças, pois elas estavam presentes na Eletiva Baila Brasil, que se responsabilizou pelo compartilhamento das danças regionais, tais como frevo, maracatu, bumba meu boi, forró, axé e funk. O forró destaca-se entre essas manifestações para além do espaço

de sala, pois alguns alunos tinham interesse em aprender essa dança. Essa unidade temática também é pensada a partir dos interesses da professora que, ao longo do semestre, sempre demonstrou afinidades significativas com essas práticas, principalmente na eletiva, e, a toda mudança de trimestre, ela sugeria a dança para a incorporação no *Guia de Aprendizagem*.

Durante a entrevista, ela retornou com a proposição, dizendo que gostaria que houvesse um espaço específico para dança, uma sala com tatame, espelhos etc. Considerou, ainda, que uma proposta em Educação Física necessita possuir danças, principalmente as regionais. No entanto, os alunos que não possuem familiaridade com essa prática apresentam elevado nível de rejeição, principalmente pela exposição corporal ante o componente rítmico. Dessa forma, uma estratégia de partida foi o uso do jogo *Qual é a música?* Com montagem coreográfica com base nas experiências dos alunos. Progressivamente, resgataram músicas do cotidiano, para, subsequentemente, trazer percepções e experiências expressas por nomes de passos de danças e somente assim experimentar a montagem coreográfica pelas experiências particulares que cada um traz inscritas em seus corpos.

Ao considerar as danças como parte das identidades juvenis, principalmente por expressarem signos culturais do cotidiano de uma parcela significativa dos alunos, valorizam-se estilos de dança, como funk, principalmente o *proibidão*, e aqueles que têm tocado na rádio, que podem ser inseridos no grupo das danças urbanas. Ao longo da pesquisa, sempre que podiam, os alunos ligavam seus celulares nas caixinhas que eles traziam, ou na caixa de som das aulas de Educação Física e estabeleciam uma conexão absorvedora com o ritmo. Houve aluno que sugeriu um trimestre inteiro de danças, ação com que os colegas que o acompanhavam não concordaram e ponderaram que existiam outros conteúdos.

Sendo assim, vale o acréscimo do *break* como forma de apresentar o hip hop, em seus quatro elementos, produzindo um trabalho interdisciplinar na área de Linguagens, em que o grafite e as músicas podem ser desenvolvidos pelo componente Artes. Assim, Literatura, Língua Portuguesa e Língua Inglesa trabalhariam com as batalhas de rimas e a produção textual poético-crítico que envolve a cultura hip hop.

Esses elementos produzem possibilidades de conexão para o ensino das práticas corporais de aventura, principalmente as urbanas. Pressuposto que se desdobra, a partir da sugestão dos alunos, no ensino do *parkour*, *skate*, *slackline* e surf. Sobre essa última proposta, ela poderia ser categorizada no grupo das práticas de aventura na natureza, todavia os alunos disseram que a praia é na cidade e, por sua vez, no meio urbano. Argumentaram ainda que, se

for assim, o *skate* também é na natureza: “*Porque, andamos no calçadão da praia*”. Essas práticas fazem-se significativas, porque estão presentes no cotidiano dos alunos, nos momentos de lazer e como meios de transporte, entre suas casas e a escola. Certas práticas são partes dos signos propostos por alguns dos grupos dessas juventudes. Com isso estão familiarizadas com elas. Durante as reflexões sobre os modos como seria possível inserir essas práticas no contexto da escola, pensou-se em apresentar modalidade por modalidade, mas, sabendo-se da dificuldade em ofertar um implemento (prancha, *skate*) para os alunos e com isso aumentar o tempo ocioso, pedir-se-ia que os alunos que tivessem esse material em casa que trouxessem para as aulas.

Por fim, as práticas avaliativas constituem-se sempre como um desafio e vêm carregadas de incongruência no contexto escolar. A professora sugeriu que houvesse outras formas de avaliar, principalmente que trouxessem as experiências corporais dos alunos. Ela havia sugerido trabalhos com apresentações, como danças, mas não concorda com as provas conceituais, que são aplicadas a todos os componentes. Suas sugestões são as de valorização dessa autonomia do aluno somada à possibilidade de expressão da ação corporal.

É conflituoso, entre os alunos, o modelo de avaliação, mas, contraditoriamente, valorizam essas práticas avaliativas como critérios fundamentais para um componente curricular ser considerado organizado. Já a escola apresenta práticas avaliativas que, no contexto do Maura Abaurre, são chamadas coletas e têm direção e responsabilidades de todos os professores, sendo a trimestral comum a todos no mesmo período. Assim, como contribuição do grupo, foi sugerido que mantivesse o instrumento trimestral responsável por avaliar os saberes relacionais e dois que se distribuíssem de modo regular pelo cotidiano das aulas. Foi proposta a ficha de avaliação pelo pesquisador; trabalhos que os alunos pudessem apresentar e praticar foi uma indicação da professora, apoiada pelos alunos, ainda que fossem pensadas formas alternativas para a avaliação interdisciplinar para além do simulado de área, aspecto realizado pela escola no último trimestre de 2018, quando, a partir do trabalho coletivo por áreas, os alunos receberiam a mesma nota para todos os componentes. Vale ainda dizer que os sujeitos traziam alguns dilemas sobre os possíveis afastamentos em relação ao Enem decorrentes de proposições avaliativas que fossem “diferentes” do modelo proposto por essa avaliação.

Na perspectiva de sistematização para três anos ou um ano e meio, tanto a professora quanto os alunos consideram que todas as turmas devem aprender a mesma coisa no mesmo ano. Sugeriram que, a partir do primeiro ano de entrada dos alunos na escola, no ano seguinte seriam acrescentadas outras práticas e aprofundamentos nas aprendizagens. Nesse caso, os

alunos estavam mais preocupados em não ter desvantagens com outras turmas do que propriamente perceber a importância de aprendizagens diferentes e articuladas de um ano a outro, como critério de sistematização das aprendizagens.

6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção pela pesquisa ação-existencial, ao término da estada no campo estudado, possibilita a leitura de corresponsabilidades dos saberes/fazeres desenvolvidos nos espaços/tempos do Ceemti Maura Abaurre. Aspecto imprescindível para se evitar as denúncias fatalistas e a descrição distanciada de isenção da figura do pesquisador. A partir do momento em que se pesquisa o cotidiano, passa-se a praticá-lo. Sendo assim, para as considerações finais do capítulo, buscou-se apresentar a tessitura sobre as práticas produzidas na materialidade cotidiana. Para isso, resgata-se o movimento de articulação quádruplo que envolve pesquisador, professora, currículo prescrito da Sedu, pressupostos do programa Escola Viva e juventudes.

Inicialmente é possível dizer que o currículo prescrito, no caso da Educação Física, possui maiores características de orientações na composição das diretrizes do Programa Escola Viva, do que da cobrança de sua efetivação, como currículo praticado, diferentemente das outras disciplinas. Por exemplo, na cobrança dos nivelamentos. Também vale dizer que não há um currículo próprio do programa para o referido componente curricular, com isso utiliza-se o documento proposto pela Sedu no ano de 2009.

Percebeu-se ainda que os saberes/fazeres da professora estão associados à sua trajetória de formação e constituição docente. Sendo assim, as decisões por ela tomadas trazem diferentes marcas relacionadas com a universidade em que realizou sua formação inicial. A docente possui também experiências em diferentes etapas das da educação básica e busca localizar-se, do ponto de vista dos saberes/fazeres próprios de sua identidade docente, considerando as particularidades do ensino médio, amparada pelos desígnios do programa Escola Viva na particularidade do Ceemti Maura Baurre. Desse modo, ela apresenta particularidades quanto à forma de compreender o lugar da Educação Física no espaço e tempo da escola de ensino médio, aspecto que incide no modo como ela se situa como professora, que se reverbera nas decisões de organização, seleção e práticas pedagógicas desenvolvidas como parte dos afazeres docentes. Não obstante, as marcas de sua trajetória, que se encontram em fase de encerramento e para ela mesma significa aposentar-se, também podem produzir ressonâncias nessas questões.

Nessa perspectiva, com a presença do pesquisador, outros modos de se praticar o cotidiano foram realizados, principalmente a partir do diálogo em frente às demandas específicas do programa Escola Viva e dos desafios do cotidiano em Educação Física no ensino médio. Com isso, optou-se pelo desenvolvimento de ações didático-pedagógicas integradas a partir de subsídios da pesquisa-ação existencial, na leitura da particularidade cotidiana da Escola Maura Baurre, prescrições do Currículo Base da Sedu, proposições sugeridas pelos alunos e escolhas a partir das peculiaridades pessoais do professor e do pesquisador. Desse modo, foi possível desenvolver saberes/fazeres constituídos nesse movimento de congregamento entre estruturas, possibilitando um percurso pedagógico em Educação Física cujas nuances se assentam em composições gerais das especificidades desse componente curricular nessa etapa, entre ausências, possibilidades, sem com isso se abster das particularidades do cotidiano praticado.

Sendo assim, destacaram-se os elementos do protagonismo juvenil, para além do conceito proposto pelo programa Escola Viva, mas sim nos pressupostos apresentados na literatura sobre as juventudes brasileiras, em que é necessário compreender o lugar da escola de ensino médio diante das particularidades sociais, culturais e geográficas nas quais os alunos estão inseridos. Com isso, ao empreender saberes/fazeres que situam o jovem e lhe possibilitem um lugar destacado na composição das aulas, faz-se necessário também selecionar conteúdos e desenvolver práticas que considerem essa pluralidade. Pressupostos que foram incorporados nos saberes/fazeres desta pesquisa nas práticas que oportunizavam ao jovem contribuir na seleção dos conteúdos, que respeitavam as inscrições culturais que eles traziam expressas nas práticas corporais e as apropriações desenvolvidas a partir desse movimento que incidiram, por exemplo, nas ações de protagonismo pedagógico. Para esta última estrutura, foram utilizadas estratégias e táticas de reapropriação a partir do proposto pelo programa Escola Viva, condição que colaborou na sustentação narrativa de certas decisões que inseriam o jovem aluno nesse lugar de destaque. Sinaliza-se, ainda, que a opção pela pesquisa-ação existencial possibilita propor caminhos possíveis que levem em consideração os saberes/fazeres no espaço/tempo coletivo dos sujeitos praticantes do cotidiano das aulas de Educação Física, ao passo que provoca no pesquisador um repensar sobre seu lugar nos modos de fazer e ser do cotidiano

Vale ressaltar que, diante da incorporação do pesquisador no cotidiano da escola e com a iminente chegada dos momentos finais do estudo, fez-se necessário repensar o último movimento de gratidão em receber a pesquisa, a fim de evitar o seu caráter utilitarista, no qual

o pesquisador, ao finalizar seu trabalho, abandona o grupo até então pesquisado, ou apenas cumpre a obrigação de enviar o produto final de sua pesquisa.

Desse modo, para não incorrer em tais equívocos e considerando que o Ensino Médio se constitui como um objeto em movimento, é necessário estabelecer outras ações de continuidade para além desta pesquisa. A principal foi a inserção de oito graduandos em Educação Física e a minha manutenção, não mais como pesquisador, mas como docente orientador, por meio do Projeto de Residência Pedagógica.⁶⁵ Assim, situou-se o porvir temporal que envolve a formação dos professores ante a implementação da BNCC e a reforma do ensino médio que, por sua vez, incide sobre as finalidades da Educação Física e a formação do professor desse componente curricular para o desenvolvimento de táticas e estratégias (CERTEAU, 2002), considerando as questões que envolvem o projeto de escolarização brasileiro em curso. Sinalizou-se com isso a possibilidade de novos estudos que se direcionem a compreender os desdobramentos das mudanças no projeto de escolarização, com destaque para a BNCC e suas incidências sobre o projeto de formação de professores.

Desse modo, praticar ações de distanciamento e neutralidade são atos significativos e necessários para manter as decisões e análises que envolvem o método de pesquisa, mas não dão conta das inter-relações humanas realizadas em pesquisas com seres humanos. A compreensão desse sentimento é compartilhada por Certeau (2002, p. 43):

Pesquisa complexa porque nossas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas. Encontra os lamentos do poeta e, como ele, combate o esquecimento: E eu me esquecia do acaso da circunstância, o bom tempo ou a tempestade, o sol ou o frio, o amanhecer ou a o anoitecer, o gosto dos morangos ou do abandono, a mensagem ouvida a meias, a manchete dos jornais, a voz ao telefone, a conversa mais anódina, o homem ou a mulher anônimos, tudo aquilo que fala, rumoreja, passa, aflora, vem ao nosso encontro.

Assim, ao situarmos as práticas científicas empreendidas no cotidiano das aulas de Educação Física no contexto da Escola Viva Maura Abaurre, anunciamos um modo peculiar de compreender as nuances que permeiam esse componente curricular, envolto por tessituras de um projeto educacional de escolarização que se materializa. Todavia, percebem-se modos

⁶⁵ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. A residência pedagógica, articulada aos demais programas da Capes, compõe a Política Nacional e tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (CAPES, 2018).

possíveis e particulares de práticas pedagógicas em Educação Física que estejam em consonância com o contexto da escola pesquisada, na qual, mediante o entendimento dos sujeitos, do entrecruzamento do currículo prescrito e saberes experienciais trazidos por professores e alunos, bem como das particularidades desse componente curricular, é possível produzir práticas consonantes e coerentes com o lugar de sua criação.

Ainda inspirado por Bloch (2001, p. 117), não se pode adivinhar o futuro, uma vez que “só o futuro é aleatório”, porém, para escrevê-lo, é preciso construir o presente, mas “[...] que é, com efeito, o presente? No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre. Mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragam no reino de Memória” (BLOCH, 2001, p. 60). Dessa forma, este estudo estabelece possíveis maneiras de situar o presente na fronteira do porvir, ou seja, diante do que está posto, recriam-se maneiras de se relacionar com essa condição.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os acontecimentos envoltos na reconfiguração do ensino médio brasileiro relembram a narrativa apresentada por Bloch (2002) sobre os elementos que contribuíram para que um homem que escalava a montanha tropeçasse e caísse no precipício. Esse é o pano de fundo que o autor usa para questionar os tipos de indagações levantadas sobre qual seria a causa desse acidente, cuja resposta mais recorrente é o tropeço. O mesmo ocorre quando se discute sobre o ensino médio e os fatos que podem ser responsabilizados pelas mudanças que estão em curso.

As pistas e indícios (GINZBURG, 2002) deixados nos oferecem um deslocamento no olhar sobre essa etapa, para além dela mesma, ou seja, essa fase da escolarização pode ser compreendida como lente para identificar as mudanças sociais, políticas e históricas que estão em curso. Assim, as proposições decorrentes da MP nº 746/2016 expressam uma série de rearranjos estruturais que envolvem políticas econômicas macroestruturais, mundo do trabalho e o próprio lugar do projeto de escolarização na sociedade brasileira.

Logo, essas intenções de mudanças no projeto de escolarização brasileiro que incidem sobre as finalidades educacionais do ensino médio reverberam-se em disputas sobre o lugar dos componentes curriculares, os quais se constituem como estruturas para o alcance da formação almejada de aluno. Dentre as 13 disciplinas em média que formam o currículo dessa fase, está a Educação Física e os saberes/fazer de sua responsabilidade nessa etapa. Esse preâmbulo é necessário para dizer que, ao final desta tese, não é possível discutir o modo como se pratica a Educação Física no ensino médio sem considerá-la inserida no contexto social, político, econômico e histórico atual que envolve essa etapa da escolarização como um todo.

Desse modo, é preciso ir além dos maniqueísmos que, de certa forma, evocam “o tropeço” como forma de resolver as questões impertinentes sobre o objeto pesquisado. Sendo assim, sinaliza-se para a leitura sobre o modo como o cotidiano do ensino médio é tecido. Com isso, é imprescindível resgatar o ofício do historiador de compreender a história como “ciência dos homens no tempo” em que, no presente caso, pese ao ensino médio a condição de *continuum*, ou seja, ele reside em um entrelugar, envolto pelo passado, presente e futuro, cujo desafio é estudar as vicissitudes marcadas por tensões e (im)permanências inseridas no cerne dos acontecimentos que envolvem esse componente curricular nessa etapa da educação básica.

As questões do estudo começaram a ser respondidas quando se optou pela prática científica (BACHELARD, 1996) organizada a partir de um desenho plurimetodológico dadas

as características do objeto pesquisado e por sua condição de entrelugar. Partiu-se das produções científicas realizadas pelo campo da Educação e da Educação Física, cujas fontes possibilitam descortinar e sinalizar as tensões, mudanças, equívocos, contradições e coerências do projeto de escolarização nacional que se tem constituído no período de 2011 a 2016.

A opção pela técnica estado do conhecimento produziu resultados que indicam uma quantidade representada do campo da educação que tem proposto uma finalidade para o projeto de escolarização organizado em torno de uma compreensão integral de formação humana, porém secundariza a dimensão do mundo do trabalho. Por outro lado, foram identificadas perspectivas crescentes que se direcionam ao inverso, ou seja, secundarizam a dimensão integral, em prol de uma educação profissionalizante.

Ainda foi possível averiguar que há um predomínio de pesquisas que se dedicaram a denunciar o contexto do ensino médio nessas duas lógicas, com isso predominam as pesquisas de natureza documental e ensaísta. Assim, fizeram-se incipientes práticas científicas que se dedicaram a compreender o modo como as mudanças que estavam em curso incidiam sobre os cotidianos do ensino médio

No campo da Educação Física, os estudos produzidos apresentam uma pulverização quanto ao objeto investigado, cujo predomínio reside nos pesquisas de natureza epidemiológica, que não estudam a Educação Física no ensino médio, mas sim fazem uso dos sujeitos dessa etapa para, por exemplo, analisar as barreiras para atividade física regular entre a população jovem.

Assim, a leitura da realidade do cotidiano da Educação Física no ensino médio, para além do “tropeço” a partir das ferramentas epistemológicas oferecidas pelo campo científico, apresentam novas pistas, no Capítulo 2, principalmente relacionadas com as vontades de fazer crer político (CERTEAU, 2002), quando se analisam as propostas didático-pedagógicas produzidas para a Educação Física entre 2011 e 2016, pois esses dispositivos se configuram como lugares manipuláveis. Ao empreender esse movimento, podem-se identificar as prescrições produzidas para a Educação Física no ensino médio. Esses documentos possibilitaram averiguar a materialidade textual descontextualizada e desconectada que envolve a compreensão do aluno do ensino médio e sua incidência sobre a finalidade escolar para o componente Educação Física que, por sua vez, se estende para a seleção e oferta dos conteúdos a serem ensinados ao longo dessa etapa.

As fontes utilizadas nos primeiros capítulos possibilitaram ampliar a leitura do ensino médio, mas outras estruturas ainda se faziam silenciadas. Condição que possibilitou empreender outras práticas científicas. Para isso, buscaram-se subsídios no estudo de caso etnográfico a partir do ler, ouvir e escrever (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996). O primeiro item foi mobilizado para a parte da pesquisa denominada teórico-intelectual, responsável, inicialmente, por fornecer impressões literárias capazes de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico (DA MATTA, 1978), período que antecede o ingresso do pesquisador no campo científico. Todavia, os Capítulos 2 e 3 não forneceram a segurança epistemológica para essa transição dos lugares de pesquisa. Aspecto que também provocou empreender o desenvolvimento de outras possibilidades que envolvem as etnografias, principalmente com as mudanças sucedidas na contemporaneidade, com destaque para cibercultura (LEVY, 1999).

Dessa forma, foram encontradas na netnografia (KOZINETTS, 2004) as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma etapa de transição entre a fase a teórico-intelectual e a fase do campo. O uso dessa metodologia ainda evoca outras possibilidades de se realizar etnografia no campo da Educação Física escolar, uma vez que foi possível realizar a leitura em tempo real do cotidiano desse componente, a partir das sintaxes espaciais produzidas pelos sujeitos no ciberespaço.

Com isso, foram identificadas de modo expressivo, por meio das formas de interação audiovisual, imagética e descritiva, narrativas relacionadas com a reforma do ensino médio, porém sinalizavam também para a identificação dos sujeitos e dos modos como eles se relacionaram com esse componente curricular nessa fase da escolarização. Por vezes, essa relação ocorria de maneira tensional, marcada pela frustração quanto às formas de organização didático-pedagógica proposta pelo professor, bem como pela compreensão dos sentidos desse componente no campo escolarizado, a partir da comparação hierarquizada com outras disciplinas do currículo.

O uso do ciberespaço colabora também para evitar o silenciamento dos sujeitos do ensino médio em relação à reforma em curso. É possível capturar elementos dos diferentes espaços/tempos escolarizados vivenciados e com isso ampliar as possibilidades de leitura sobre o cotidiano a ser pesquisado. Por fim, as mídias sociais fornecem uma dupla compreensão: a primeira apresenta-se como extensão do lugar praticado e a segunda como lugar próprio a ser praticado.

Munidos desses subsídios epistemológicos, procedeu-se ao movimento de escolha da escola para a realização da pesquisa empírica. Em respeito ao recorte temporal assumido, a partir das confluências sociopolíticas resultantes da aproximação público-privada, sinalizadas no Capítulo 2, ingressou-se em uma instituição de ensino estadual que possuía ações do Programa Escola Viva. Ao optar pelo estudo de caso etnográfico, foi possível compreender o modo como o cotidiano do Ceemti Maura Abaurre se organizava, identificando as relações de força entre os sujeitos, as estratégias e táticas produzidas, os usos e consumos sobre os fazeres/saberes nos espaços/tempos dessa instituição.

O Programa Escola Viva apresenta alguns sucessos do ponto de vista da constituição de uma tessitura coletiva curricular de unidade representativa, pois fica nítido que os diferentes sujeitos do cotidiano da escola compreendem e entendem os valores e pressupostos prescritivos em torno das premissas do programa. Todavia, é preciso ressaltar a condição paradoxal envolta no conceito e praticar o protagonismo juvenil, pois, ao passo que valoriza a iniciativa, autonomia e ação dos sujeitos desenvolvendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade educativa, também institui em uma parcela dos alunos o sentimento inverso, no qual o processo acontece conforme seus interesses e vontades.

O estudo de caso etnográfico possibilitou compreender que, para pesquisar o cotidiano da escola, é preciso tornar-se parte do lugar, pois, desde as incursões iniciais, os sujeitos não esperavam do pesquisador alguém que estivesse ali para dizer a eles o que deveria ser feito e tampouco para criticar suas práticas. Ao tornar-se um praticante do cotidiano pesquisado, os erros, equívocos, angústias e acertos também passam a ser do pesquisador.

Em relação à Educação Física, é possível dizer que ocupa um lugar significativo no currículo do Programa Escola Viva, porém da parte diversificada, seja nas disciplinas eletivas, seja nas ações que envolvem as práticas corporais em torneios, treinos, gincanas e eventos específicos. No contexto do currículo-base, ela constitui-se de modo inexpressivo nas ações diárias produzidas. Isso não se deve a uma desvalorização da comunidade local com a disciplina; deve-se às hierarquizações que envolvem os saberes escolarizados.

Ao direcionar as ações de pesquisa para a parte estrutural das aulas desse componente, foi possível identificar que os saberes fazeres compartilhados se organizavam de modo não sistematizado, a partir dos interesses dos alunos, os quais praticam as aulas alternando entre voleibol e futsal, na quadra, que negociam a partir de seus critérios para distribuição do tempo de cada uma dessas modalidades.

Esse movimento produziu um novo reorientar-se em relação às decisões metodológicas, acrescentando-se a pesquisa-ação existencial, escolha coerente, pois estabeleceu a possibilidade de praticar ciência de modo coletivo, a partir dos problemas enfrentados pelos sujeitos do/no cotidiano da Educação Física no ensino médio do Ceemti Maura Abaurre.

Ao utilizar as narrativas autobiográficas entre os sujeitos da escola, esse recurso mostrou-se valioso no rememorar das experiências significativas trazidas pelos sujeitos da escola, sendo possível compreender, para além do recurso da observação participante, o modo como eles têm se relacionado com a Educação Física escolar. Especificamente os alunos evocam em suas memórias as etapas anteriores e o próprio ensino médio vivenciado até então. Os funcionários e a equipe pedagógica, por sua vez, narram as impressões da época de alunos e acrescentam o olhar como colegas de profissão. Por vezes são carregadas de frustrações e críticas as condutas dos professores os quais se responsabilizaram por compartilhar os saberes da Educação Física

Esses aspectos confirmam, em parte, a hipótese apresentada no início do estudo, pois, para se compreender os saberes/fazeres produzidos, possíveis e ausentes em Educação Física no ensino médio, foi preciso situar esse componente curricular nos espaços/tempos dos diferentes cotidianos escolares junto aos sujeitos do ato educativo, para além da relação aluno/professor. Do mesmo modo, as negligências evocadas pelos alunos constituíram modos particulares, de relacionar com esse componente curricular. Com isso, foi possível identificar três diferentes graus de adesão e participação dos alunos em relação às aulas, sendo eles: os alunos participantes, os alunos sazonais e os alunos da margem da quadra. Essa caracterização colabora para se compreender o modo como esses alunos têm se relacionado com a Educação Física. Ademais, contribui para repensar novas estratégias pedagógicas que colaborem no desenvolvimento de aprendizagens significativas em relação a esse componente

Nesse sentido, foi possível identificar cinco problemas fundamentais que mobilizaram o desenvolvimento de estratégias e táticas específicas para cada um deles. O primeiro, interligado aos demais, relacionava-se com a baixa adesão e participação das aulas.

As estratégias adotadas procederam a partir da compreensão sobre juventudes, mostrando-se eficazes, principalmente aproveitando-se do conceito de protagonismo juvenil, também adotado pelo Programa Escola Viva. Essa estrutura colaborou para, inicialmente, se empreender ações de diversificação das práticas corporais a serem ensinadas, pois elas trazem consigo signos do lugar cultural vivenciado por esses jovens, marcas de suas experiências de vidas.

Assim, organizou-se um percurso didático-pedagógico que, ao valorizar essas diferentes juventudes, provocou o aumento substancial na participação e envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Foram acrescentadas, ainda, práticas corporais, que mesmo não fazendo parte das realidades culturais dos alunos, se tornam significativas do ponto de vista da experiência dos saberes de domínio, por sua representação como um conteúdo novo aprendizagem. São denominadas práticas não convencionais, exemplificadas por *rúgbi*, *ultimate frisbee*, musculação e repertório de jogos e brincadeiras, para além da queimada e pique-bandeira.

O segundo problema relacionou-se com o processo de sistematização e progressão pedagógica dos conteúdos, pois fazia-se necessário produzir aprendizagens para além da experimentação efêmera das práticas corporais ofertadas. A estratégia adotada, a partir da correlação das práticas por elementos e signos de proximidade, seja por bloco de conteúdos, seja uma prática ofertada na aula, como base para a outra, mostrou-se eficiente, possibilitando aos alunos se relacionarem com os saberes de domínio de modo progressivo e sistematizado.

O terceiro problema levantado refere-se às práticas avaliativas em Educação Física, organizadas a partir dos instrumentos obrigatórios propostos pelo Programa Escola Viva, denominados de coletas, e que valorizavam a dimensão dos saberes enunciados desse componente curricular. Por outro lado, constituíam-se, dada à sua estrutura de produção, como uma ferramenta de suporte dos alunos para a baixa adesão às aulas. Diante disso, foi proposto um repensar de práticas de modo recorrente processual nas aulas, que colaborassem como critérios de auxílio à adesão às aulas, devido ao fato de o item avaliativo ser participação, mas também por expressar as aprendizagens transcorridas sobre os modos como os alunos se relacionaram com as práticas produzidas ao longo do período em campo.

O quarto problema reside no trabalho interdisciplinar, em suas ausências. Foi proposto o torneio interclasse, cujo tema foi a Copa do Fundo Fifa, desenvolvida com base no protagonismo juvenil. A partir dessa experiência, foi possível constatar que, para o objetivo interdisciplinar, essa proposta apresentou-se ineficiente, pois não houve envolvimento substancial entre os professores da área de Linguagens no uso dos possíveis saberes trazidos por essa ação em seus respectivos componentes curriculares. Por outro lado, esse momento se constituiu como um dos mais significativos no período de pesquisa, entre os alunos e a equipe pedagógica, que destacavam as diferentes aprendizagens que esse momento proporcionou.

Por fim, tendo em vista o porvir e a condição de testemunhas históricas, em torno das questões que envolvem o ensino médio e, conseqüentemente, a Educação Física nessa etapa, foi proposta a organização de estratégias e táticas com os desdobramentos possíveis em relação à reforma em curso no projeto de escolarização brasileiro. Inicialmente, os sujeitos, principalmente os alunos, apresentavam um conhecimento parcial em referência a essas mudanças, dificultando maiores proposições e entendimentos do que estava sendo constituído.

Nesse sentido, as narrativas apresentadas pelos sujeitos consideram que uma finalidade para esse componente curricular, nessa etapa da educação básica, deve se orientar para uma perspectiva cultural, cujo fim é o desenvolvimento da prática regular de atividade física para a promoção de hábitos saudáveis. Para tanto, é necessário diversificar as práticas corporais, situando-as em torno das identidades juvenis. Assim, danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras, práticas corporais de aventura, além de possuírem a condição de unidades temáticas propostas pela BNCC, que não foram negligenciadas, também devem ocupar parte das representações, experiências trazidas e expectativas entre os alunos.

As narrativas dos sujeitos também confirmam a importância do pertencimento do pesquisador nas aulas de Educação Física. Condição que lhe possibilita reorganizar e estabelecer ações de natureza integrada entre os demais sujeitos e com as próprias questões decorrentes em aula. Esse momento marca também o sentimento dos alunos em perceber, naquele sujeito, não mais uma figura estranha, mas alguém próximo, inclusive para ouvir suas angústias, ou mesmo para aceitar proposições não habituais nas aulas de Educação Física.

Desse modo, faz-se necessário que o pesquisador também se aproprie dessa condição, se quiser ampliar sua compreensão em relação às práticas científicas em Educação Física escolar sobre o ensino médio. Sinaliza-se, ainda, a necessidade de o campo científico da Educação Física investir na produção de estudos que localizem o lugar temporal das mudanças em curso, pois, como apresentado no decorrer da tese, há indícios que demonstram um descompasso entre o tempo das mudanças influenciadas pelo campo político e pelo desenvolvimento de pesquisas que colaborem para situar-se em frente a essas alterações. Do mesmo modo, é preciso aproximar as universidades e as escolas de educação básica a partir de ações colaborativas que produzam saberes autorais resultantes das relações e práticas que envolvem docentes do ensino superior, discentes em formação e professores do cotidiano escolar.

Esses elementos contribuem para estabelecer uma proposição organizada em torno de práticas pedagógicas em Educação Física inseridas nas realidades cotidianas para além da denúncia fatalista ou da leitura positiva que, por vezes, acortina os equívocos e tensionamentos, impedindo, assim, de realizar outras possibilidades de ação didática. Dessa forma, a leitura cotidiana colabora para produzir ações educacionais em Educação Física que respeitem as particularidades próprias dos cotidianos escolares praticados. Sendo assim, o que está sendo proposto representa uma resposta aos acontecimentos gerais advindos das políticas educacionais nacionais, mas representam também respostas aos problemas e dilemas próprios do cotidiano do Maura Abaurre.

Nesse sentido, encaminham-se, como possibilidade, os desdobramentos referentes à formação dos professores, cujas licenciaturas serão alteradas para dialogar com o proposto pela BNCC, pois, ao sugerirem mudanças dessa natureza no projeto de escolarização, também se opera no modo como os sujeitos professores se inserirão e desenvolverão os saberes/fazeres docentes nesse cotidiano que está em mudança. Exemplo disso foi a criação do Projeto de Residência Pedagógica. Entre os objetivos propostos, está: “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018, p. 1).

Ainda é preciso acompanhar, principalmente durante um ano e meio, após a implementação das mudanças relacionadas com a carga horária e a flexibilidade curricular, o modo como as escolas estão se organizando para oferecer os demais itinerários para os alunos concluírem essa etapa da educação básica. Nesse sentido, é preciso investir em pesquisas da natureza curricular que se orientem na interdisciplinaridade e nos tipos de saberes/fazeres que serão oferecidos durante um ano e meio restante.

Assim, enquanto direita e esquerda se embatem de modo *sui generis*, algumas perguntas sobre essa reforma não estão sendo respondidas, por exemplo: quais serão os critérios considerados quando os alunos forem escolher o percurso a seguir? Se todos optarem por um único, a escola vai definir uma quantidade de vagas por itinerário? Ao fazer isso e o aluno não conseguir escolher a primeira opção por não possuir nota suficiente, não se incorre no risco de esse aluno evadir-se também? Se cada escola decidir oferecer um itinerário, como ficará o deslocamento desses alunos de um ponto a outro na cidade, se na escola do bairro não oferecer o itinerário de interesse do aluno? Com relação ao acesso ao ensino superior, as avaliações de ingresso apresentarão em sua organização apenas conhecimentos da área que o aluno optou por

escolher? E, se o aluno optou por formação profissional e, ao final desse percurso, ele decidir ingressar no ensino superior, quais serão os critérios adotados?

No arcabouço dessas mudanças referentes à flexibilidade curricular, em novembro de 2018, foi homologado o texto que propõe, para o ensino médio regular e noturno, entre 20% e 30% da carga horária a distância. Assim, é preciso que a Educação Física acompanhe como serão as disputas no currículo que definirão os componentes ou unidades deles que serão disponibilizadas em EAD.

Ainda é preciso atentar para esse processo de reorganização curricular a partir da BNCC, que incidirá sobre as redes estadual, municipal e particular. Quem serão os responsáveis pela elaboração dos livros, propostas e cartilhas curriculares? Que lugar ocupará a Educação Física no desenvolvimento dessas produções? Quem serão os sujeitos que se constituirão as vozes autorizadas para as proposições desses currículos prescritos?

Não obstante, é necessário voltar a atenção para o Projeto Escola sem Partido. É significativo o desenvolvimento de produções acadêmico-científicas, no campo da Educação Física, que apresentem leituras das ressonâncias que incidirão sobre as aulas dessa disciplina. Quais serão os usos e consumos praticados pela comunidade escolar em frente aos saberes compartilhados pelos professores das práticas corporais, como danças, lutas, capoeira e jogos tradicionais, que, dada a sua condição como signos socioculturais, apresentam inscrições de natureza política, econômica e religiosa em seu processo configuracional. Dessa forma, quais poderão ser as estratégias e táticas que os professores poderão empreender perante as composições estruturais desse documento?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco, MEC, 2003.
- ALAGOAS (Estado). **Secretaria de Estado da Educação**. Referencial curricular: ensino médio, 2009.
- ALMEIDA, T. M. G. **A dimensão política da educação: fundamentos Gramscianos capazes de indicar os limites dos Decretos nº 2.208/97 e nº. 5.154/04**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ALVES, M. S. V. A. **O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2. p. 375-390, abr./jun. 2015.
- AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Revista Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, n. 20, p.34-40, dez. 2008.
- ANDRÉ, M. O cotidiano escolar. In: PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- ARAÚJO, G. F. de.; GRUNENVALDT, J. T. A educação física e as finalidades educacionais do ensino médio: um estudo de caso. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 51, p. 251-269, jul. 2017.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARROS, A. M. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do currículo do estado de São Paulo**. 2014. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humanos e Tecnologias). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.
- BASTOS, A. M. **Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que professores de Educação Física pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BATISTA, A. M. **Conhecimentos sobre o corpo: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

BEHMOIRAS, M. L. **Educação Física escolar e sua interface com o esporte e a mídia**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BELTRAMI, D.M. Dos fins da educação física escolar, **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2001.

BERNARDIN, M. L. **Juventude, escola e trabalho**: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BETTI, M. “Imagens em ação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n.2, p. 95-120, maio/ago. 2006.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. I, n.1, p. 73-81, 2002.

BETTI, M.; FERRAZ, O.L.; DANTAS, L.E.P.B.T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p.105-15, 2011.

BEZERRA, J. **Atividade Física e comportamento sedentário em adolescentes do estado de Pernambuco, Brasil**: estudo comparativo de dois inquéritos (2006 e 2011). 2015. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BLENGINI, A. P. G. S. **O ensino médio integrado**: concepções, disputas e indeterminações. 2012. Dissertação Mestrado (Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLZAN, E. SANTOS, W. dos. Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da Educação Física. **Revista de Educação Física /UEM**, v. 26, n. 1, p. 43-57, 2015.

BORGES, A. D. B. **Percepções de formandos do ensino médio acerca das contribuições da escola e da classe social de origem e suas chances de ascensão**: o que os alunos pensam, querem e como interpretam suas realidades. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRAGA, A. Técnica etnográfica aplicada à comunicação *online*: uma discussão metodológica. **UNirevista**, v.1, n. 3, p.1-11, jul. 2006

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC/CNE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais + (PCN+) – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Para o Ensino Médio**. Brasília, PNEM, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARDOSO, M. A. **Educação física no ensino médio: conhecimento e aptidão física relacionada à saúde**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

CARDOSO, M. A. et al. Educação Física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 147-161, jan/mar, 2014.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O trabalho do antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1996.

CARRANO, P. C. R.; DAYRELL, J. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. Mimeografado, 2002.

CARVALHO, G. C. A. **Por uma crítica ao capital humano: utopias e distopias na formação dos jovens estudantes de ensino médio na grande Florianópolis**. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CASTRO, V. G.; JUNIOR, F. T. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3. p. 239-258, jan/mar. 2016.

CEARÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Matriz Curricular do Ensino Médio do Estado do Ceará**. Fortaleza, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes do fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artimed Editora, 2013.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Ed. da Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001

CORREIA, W. Educação física escolar e artes marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 551-820, jul./set. 2015.

CORREIA, W. Educação Física no ensino médio: subsídios para um projeto crítico e inovador. **Motriz**: Revista Educação Física, v.15, n. 740, 2009.

COSTA, C. F. **O livro didático público da Educação Física para o ensino médio do estado do Paraná**: uma proposta Marxista? 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

COSTA, M. A. **Escola pública e ensino médio**: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996 - 2009). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2011.

COUTINHO, W. C. R. **Neoliberalismo, política educacional e politécnica**: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto nº 5.154/04. 2011. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CURVELO, M. N. **A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador**. 2013. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DAMBROS, D. D.; LOPES, L. F. D.; SANTOS, D. L. Barreiras percebidas e hábitos de atividade física de adolescentes de uma cidade do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v.13, n. 6., p. 422-428, 2011.

DAOLIO, J.; VELOSO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 9-16, 2008.

DARIDO, S.C. et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**: Revista de Educação Física, n.5, p.138-45, 1999.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52. 2003.

DAYRELL, J.T. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 136-161.

DAYRELL, J.T. et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M.P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, L. C. (Org) **Juventude e ensino médio**, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2013.

DELLA FONTE, S. S. O passado em agonia: da criação de reducionismos ou sobre como matar a historicidade. In: CAPARROZ, F. E (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 169-190.

DENANI, G. Jogos digitais, algoritmos e guerra: abordando *eSports*. **Anais do Encontro Internacional Tecnologia, Comunicação e Ciência Cognitiva**, São Paulo: UNIMEP, 2015.

DIAS, D. I. CORREIA, W. R. A educação física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v.27, n. 2, p. 277-287, abr./jun. 2013.

DIAS, F. V. “**Sem querer você mostra o seu preconceito!**”: estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de ensino médio. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DRESSBESELL, G. **Práticas curriculares de professores de educação física: “rascunhos”** de um projeto de disciplina na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ELIAS, N. DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ESPÍRITO SANTO. **Edital de Processo Seletivo nº 60/2018**. Secretaria estadual de Educação (Sedu), 2018.

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no exército na escola: a educação física brasileira 1880-1050**. Aracruz, ES: Facha, 1999

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, S. M. M. **O protagonismo de jovens no ensino médio do Colégio militar de Salvador:** compreendendo “atos de currículo!” em experiências socioculturais de formação. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.122, p. 411-423, maio/ago, 2004.

FREITAS, M. M. de. **O ensino de valores nos dispositivos curriculares para a Educação Física:** das intencionalidades às prescrições didáticas (1996-2016).2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FRESNEDA, B. **Desigualdades no ensino médio brasileiro:** avanços e persistências. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2004

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo, Cortez: 2012.

FUNARO, V. M. B. de O.; NORONHA, D. P. Literatura cinzenta: canais de distribuição e incidência nas bases de dados. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M.(Org.) **Comunicação e produção científica:** contexto, indicadores, avaliação. São Paulo: Angellara,. cap. 8, p. 217-234. 2006

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER M. W.; GASKELL, G. G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, Editora Vozes, p. 64-73. 2002.

GAUTHIER, J. GAUTHIER, L.S. de. A relação com o saber de alunos, pais e professores de escolas de periferia de Salvador, Bahia – Estudo Sociopoético. In. CHARLOT, B. (Org.) **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre, Artmed, 2001.

GIL, C. Z. V., SEFFNER, F. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n. 3, p. 175-192, jul./set. 2016.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Ressignificação do Ensino Médio:** um caminho para a qualidade. Goiânia, 2008.

GOUVEIA JÚNIOR, S. A. **Jovens alunos e suas relações com a sala de aula.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

HALLAL, P.C.; et al. Prática de atividade física em adolescentes brasileiros. **Revista de Ciência e Saúde Coletiva**, v.15, n.2, p. 3035-3042, 2010.

JANUARIO, E. **Teoria do capital humano e financiamento educacional do estado de São Paulo**. 2013. Dissertação (Mestrado História Econômica) Programa de Pós-Graduação em História Econômica, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

JOB, I. Bibliometria aplicada aos estudos do campo da educação física: confiabilidade, qualidade e relevância nas publicações. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 18-34, jul. 2018.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KLEINUBING, N. D. et al. A dança na perspectiva crítico-emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 551-820, jul./set. 2012.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; FRANCISCHI, V. G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 71-82, jul./set. 2013.

KOBASHI, N.Y.; SANTOS, R.N.M. Arqueologia do trabalho imaterial: uma aplicação bibliométrica à análise de dissertações e teses. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. 7º (ENANCIB), 2006, Marília. **Anais eletrônicos...** Marília: Unesp, 2006.

KOZINETS, R. **Netnografia: a arma secreta dos profissionais de Marketing**. 2010. Disponível em: <http://kozinets.net/wp-content/uploads/2010/11/netnografia_portugues.pdf> Acesso em: 15 nov. 2018.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Educação Física escolar e esporte: uma vinculação (im)prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 1, p. 61-70, 2012.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física no Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 39-62, maio/ago. 2008.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.21, n.70, 2000.

KUHN, T. S. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

LARA, G. J. “... a gente não quer só comida....” estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LARANJEIRA, D. H.; IRIART, M. F. S.; RODRIGUES, M. S. Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 41, n. 1. p. 117-133, jan./mar., 2016.

LEÃO, G./ DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117. p. 1067-1085, out./dez. 2011.

LEITE, G. A. **Juventude e socialização**: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte - MG. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999;

LIMA, I. C. **As prioridades axiológicas de valores de estudantes do Ensino Médio em escolas confessionais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, L. C. A. **Ensino Médio para todos**: gargalos a superar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, M. E.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 51, n. 5, p. 1-10, 2010.

MACEDO, F. C. **Esporte e currículo de Educação Física escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MACHADO, M. M. et al. **Estado da arte da produção acadêmica sobre ensino médio no Brasil** – Período de 1998 a 2008. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Brasil, 2008.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Revista Movimento**, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares Ensino Médio**: Estado do Maranhão, São Luís, 2007.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (ed.) **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARINHO, I. P. O conceito bio-sócio-psico-filosófico da educação física em oposição ao conceito anátomo-fisiológico. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 10, p. 7-29, ago. 1944.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial da Educação básica da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2008.

MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.

MATOS, J.M.C.; VIEIRA, A. O.; FERREIRA NETO, A. A seleção e a sistematização dos conteúdos de ensino: a perspectiva de professores do Espírito Santo. **Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte – Vitória /ES**, 2015.

MILANI, A. G. **Gênero nas aulas de Educação Física**: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do estado de São Paulo e o *Facebook*. 2015. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento humanos e tecnologias). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

MILEN NETO, A. R. et al. Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 115, maio./ago. 2010

MONTARDO, S. P.; ROCHA, P. J. Cartografia da utilização da mídia no espaço virtual em Novo Hamburgo: proposta de referencial teórico. In: **Gestão e Desenvolvimento**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 109-138, 2000.

MOREIRA, B. D. Participar com os jovens e adolescentes da experiência de aproximação com o mundo adulto: o desafio da educação: dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n. 133. p. 1137-1155, jul./set. 2016.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S.; LOPES, T. C. Indicativos que justificam uma educação física participada e planejada: uma investigação no ensino médio. **Coleção pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, SP, v. 8, n. 2, p. 137-144, 2009.

MUGNAINI, R. JANNUZZI, P. M. QUONIAN, L. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. **Revista Ciência e Informação**, v. 33. n.2, p. 123-131, maio/ago. 2004.

NAGUNO, E. **O uso de aparelho celular dos estudantes na escola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

NAHAS, M.V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1999. São Paulo. **Anais...** São Paulo: EEFUEUSP, p.17-20.

NASCIMENTO, I.P. Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **Eccos Revista Científica**, v. 31, p.83-100, 2013.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91- 110, set/dez. 2007.

NEIRA, M. G. Por um currículo multicultural da Educação Física. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.12, p. 31-40, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2010.

NICOLODI, E. **Políticas públicas de reestruturação do ensino médio**: as reformas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no período 2000-2010. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

NOVELI, M. Do off-line para o *online*: a netnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a etnografia para a Internet? **Organizações em Contexto**, v.6, n.12, p. 107-133, 2010.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. v. 25, n.1, p. 11-20, 1999.

OLIVEIRA, A A B. Mudanças metodológicas no cotidiano escolar: uma experiência com a metodologia do “ensino aberto” no ensino médio noturno. **Corpoconsciência**, Santo André, v. 5, p. 65-79, 2000.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no ensino médio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 175-192, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, A. P. G. S. **O ensino médio integrado**: concepções, disputas e indeterminações. 2014. Dissertação (Mestrado em Política Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, J. R. **Juventude e ciberespaço**: implicações do uso da internet na constituição da sociabilidade. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012.

OLIVEIRA, P. R. G. **A relação com os saberes da educação física**: os pontos de vista dos alunos jovens em relação à disciplina Educação Física em uma escola pública federal. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011.

OLIVEIRA, R. C. de.; DAOLIO, J. Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 237-254, maio/ago. 2014.

OLIVIER, J.C. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ORSANO, V. S. M. **Escola pública e ensino médio**: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996 – 2009). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estadual de Campinas, Unicamp, 2011.

ORTIGARA, C. **Aptidão física relacionada à saúde entre escolares de diferentes níveis socioeconômicos e estágios maturacionais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

OSCAR, S. C. **O ensino médio na rede estadual mineira**: um estudo sobre a abrangência das políticas educacionais estaduais. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OSORIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAIS, J.M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PALMA, A. et al. Insatisfação com o peso e a massa corporal em estudantes do ensino fundamental e médio do sexo feminino no município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 51-64, jan./mar. 2013.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. **Diretor escolar educador ou gerente?** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

PÁTARO, C. S. O. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude**: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria de Modelos Organizadores do Pensamento. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PEREIRA, B. P. **Porque ir à escola?** O que dizem os jovens do ensino médio. 2014. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3. p. 193-206, jul./set. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Governo de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares de Educação Física Ensino Médio**. Recife: SEE, 2013.

PERRENOUD, P. **Construir às competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí**. Teresina, 2005.

PIMENTEL, G. S. R. **O ensino médio no Brasil: busca recorrentes de identidade e rupturas conceituais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2010

POISSANT, L. A passagem do material para a interface. In: DOMINGUES, D. (Org.). **Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios**. São Paulo: Editora Unesp, p.71-90, 2009.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

RIBEIRO, C. R. A. **Sujeitos à escola ou sujeitos da escola?** A elaboração das identidades de alunos do Ensino Médio durante a produção de um roteiro de vídeo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RIGONI, A. C. L. **Corpos na escola: (des)compassos entre a Educação Física e a religião**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo mínimo de educação física**, Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 28. n. 48, set. 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Educação Física**. Rondônia, 2013.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005.

RUFINO, L. G. B. et al. Educação Física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 36. n. 2. p. 353-369, abr./jun. 2014.

SACRISTAN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A D. M. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1. p. 69-90, jan./mar. 2016.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, p. 229-248. 2014.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis, 2014.

SANTOS, A. R. **Pela presença do corpo na escola: uma experiência de trabalho interdisciplinar entre Arte e Educação Física**. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação Artes). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, E. M. E. Satisfação com o peso corporal e fatores associados em estudantes do ensino médio. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 29, n. 2, p. 214-223, jul./set. 2011.

SANTOS, M. A. G. N.; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de Educação Física da rede pública em relação ao estudo e ao trabalho. **Revista Educação Física e Esporte**, São Paulo. v. 25, n. 1. p. 65-78, jan./mar. 2011.

SANTOS, M. F. MARCON, D. TRENTIN, D. T. Inserção da educação física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 571-580, jul./set. 2012.

SANTOS, V. F. et al. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 25, n. 4, p. 539-553, 2014.

SANTOS, W. dos et al. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**. v. 27, p. 27-37, 2016.

SANTOS, W. dos.; VIEIRA, A. O.; FERREIRA NETO, A. Formação continuada em educação física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**; v. 30, n.3 p.647-659, São Paulo, jul./set., 2016.

SANTOS, W. dos et. Al. O. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 30 n. 4. p.153-179, out./dez. 2014.

SANTOS, W. dos. et al. O. Avaliação na Educação Física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SANZ, S. et al. Mapeamento das teses e dissertações em comunicação no Brasil (1992–2002): tendências temáticas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 33, ago.2007

SÃO PAULO, Secretaria de estado da educação. **Currículo oficial: Educação Física**. São Paulo: Seed, 2012.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. de, VILELA, R. A. T. (Org). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.11, n. 1, p. 23-46, 2005.

SCHNEIDER, O. **Educação *Physica*: arqueologia de um impresso**. Vitoria: Edufes, 2010.

SCHNEIDER, O. FERREIRA NETO, A.; NASCIMENTO, A. C. S. ; SANTOS, W. dos . Arqueologia das Práticas Editoriais: 15 anos de um Impresso em movimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, p. 57-85, 2009.

SEMIS, L. Com apoio de Fundação Lemann e Google, NOVA ESCOLA publicará milhares de planos de aula gratuitos e alinhados à Base Nacional Comum. **Revista Nova Escola**, 2017. Disponível em: < novaescola.org.br.> Acesso em: 23 mar. 2017.

SENA, D. C. S. **A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de educação física do Ensino fundamental e médio**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Ensino Médio para a Rede Pública do Estado de Sergipe**, Aracaju, 2011.

SHIBUYA, C. L. A. **Do virtual ao real: implicações da internet nos projetos de vida do adolescente**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, R. R. D. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma análise de Governo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, V. D. **Modelos de ensino público, eficiência e gestão escolar: uma análise da escola de ensino médio regular de Quixaba e da escola de ensino médio integral de Timbaúba, no estado de Pernambuco**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, W. F. **Pontos e contrapontos do ensino médio público de Uberlândia/MG**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013

SILVA, E. L. da. BORGES, M. C. de A. Parceria público-privada na gestão da educação: de um programa experimental a uma política pública de gestão para resultados. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1. n. 1. p.04-23. jan./jun. 2016.

SOUSA, L. G. S. **As relações entre a qualidade de vida, a autopercepção de saúde e atividade física de adolescentes do município de Manhuaçu – MG**. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde). Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SOUZA I. M. A. **A aplicação dos temas transversais nas aulas de Educação Física** – ensino médio integrado. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.

SOUZA JUNIOR, M. B. M. et al. Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Revista Movimento**, v. 21, p. 479-493, 2015.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação brasileira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 22-32, 2009.

SOUZA, C. C. **Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiaticização das sociedades contemporâneas**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUES, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 41, n. 2. p. 409-426, abr./jun. 2015

SOUZA, J. A.; PAIXÃO, J. A. A prática do bom professor de educação física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v.96, n. 242. p. 399-415, abr./jun. 2015.

SPOSITO, M. P. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, ciências sociais e serviço social (1999- 2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, M. P. CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.16-39. set./dez. 2003.

STUMPF, I. R. C. Revistas universitárias brasileiras: barreiras na sua produção. **Transinformação Campinas**, v. 9, n. 1, p. 34-48, 1997.

SUHR, I. R. F. **Ensino médio de formação geral: possibilidade de ampliação da inserção laboral da classe que vive do trabalho?** 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

TIBA, I. **Adolescentes: quem ama, educa!** São Paulo: Integrare Editora, 2005.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de, VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E.O. (Org.) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, p. 97-109, jan./mar. 2012.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000.** 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VIEIRA A. O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

YOKOTE, G.K.L. **O mundo dos nerds: imagens, consumo e interação.** 2014. Tese (Doutorado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista não estruturado para professores de Educação Física

- 1) O que é ser professor(a) de Educação Física no ensino médio para o(a) senhor(a)? O que muda em relação às outras etapas?
- 2) Como é o seu cotidiano na escola?
- 3) Como você compreende seu trabalho pedagógico?
- 4) As políticas educacionais interferem no cotidiano de seu trabalho pedagógico?
- 5) O que você sabe sobre a nova reforma do ensino médio?
- 6) A escola representada pelo diretor e pedagoga interferem positivamente ou negativamente no cotidiano de trabalho pedagógico?
- 7) Você considera que eles têm conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 8) Os professores da área de Linguagens interferem positivamente ou negativamente no cotidiano de seu trabalho pedagógico?
- 9) Você considera que eles têm conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 10) A família interfere positivamente ou negativamente no cotidiano de seu trabalho pedagógico?
- 11) Você considera que ela têm conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 12) Os alunos participam de seu trabalho pedagógico?
- 13) Você considera que eles têm conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 14) O(A) senhor(a) se recorda de suas aulas de Educação Física? Conte um pouco sobre esse tempo.
- 15) É possível realizar um trabalho pedagógico que envolva todos da escola? Ou você já realizou?
- 16) Quais são os principais desafios encontrados por você como professora de Educação Física no ensino médio?
- 17) O que você poderia ter feito como professora de Educação Física no ensino médio e ainda não fez? Por quê?
- 18) O senhor acha que a Educação Física deveria permanecer como componente curricular obrigatório no ensino médio?
- 19) A presença do pesquisador interferiu positivamente ou negativamente no cotidiano de seu trabalho pedagógico?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista não estruturado para o diretor da escola

- 1) O que é ser diretor de uma escola de ensino médio para o(a) senhor(a)? Há mudanças em relação a outras etapas?
- 2) As políticas educacionais interferem positivamente ou negativamente em seu trabalho pedagógico?
- 3) O que você sabe sobre a nova reforma do ensino médio?
- 4) Você considera que seus superiores na hierarquia educacional possuem conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 5) Qual é o papel da família, dos alunos e dos professores em seu trabalho pedagógico?
- 6) Você considera que eles têm conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 7) E o(a) professor(a) de Educação Física, quem é ele(a) para o(a) senhor(a)?
- 8) Você considera que ele(a) possui conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 9) E a Educação Física no ensino médio, como o(a) senhor(a) compreende esse componente curricular?
- 10) O(A) senhor(a) se recorda de suas aulas de Educação Física? Conte um pouco sobre esse tempo.
- 11) Os alunos participam de seu trabalho pedagógico?
- 12) Você considera que eles têm conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 13) É possível realizar um trabalho pedagógico que envolva todos da escola? Você já realizou?
- 14) Quais são os principais desafios encontrados por um diretor na escola de ensino médio?
- 15) O que você poderia ter feito como diretor que ainda não fez? Por quê?
- 16) O senhor acha que a Educação Física deveria permanecer como componente curricular obrigatório no ensino médio?
- 17) A presença do pesquisador interferiu positivamente ou negativamente no trabalho pedagógico da escola?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista não estruturado para o pedagogo da escola

- 1) O que é ser pedagogo de uma escola de ensino médio para o(a) senhor(a)? Há mudanças em relação a outras etapas?
- 2) As políticas educacionais interferem em seu trabalho pedagógico?
- 3) O que você sabe sobre a nova reforma do ensino médio?
- 4) Qual é o papel da família, dos alunos e dos professores em seu trabalho pedagógico?
- 5) Você considera que eles possuem conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 6) E o professor de Educação Física, quem é ele para o(a) senhor(a)?
- 7) Você considera que ele tem conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 8) E a Educação Física no ensino médio, como o(a) senhor(a) compreende esse componente curricular?
- 9) O que muda no seu trabalho como coordenador pedagógico em relação a Educação Física e aos demais componentes curriculares?
- 10) O (a) senhor(a) se recorda de suas aulas de Educação Física? Conte um pouco sobre esse tempo.
- 11) Os alunos participam de seu trabalho pedagógico?
- 12) Você considera que eles têm conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 13) É possível realizar um trabalho pedagógico que envolva todos os sujeitos da escola? Ou você já realizou?
- 14) Quais são os principais desafios encontrados por um pedagogo na escola de ensino médio?
- 15) O que você poderia ter feito como pedagoga que ainda não fez? Por quê?
- 16) O senhor acha que a Educação Física deveria permanecer como componente curricular obrigatório no ensino médio?
- 17) A presença do pesquisador interferiu positivamente ou negativamente no trabalho pedagógico da escola?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista não estruturado para os professores da área de Linguagens

- 1) O que é ser professor da área de linguagens de uma escola de ensino médio para o(a) senhor(a)? Há mudanças em relação a outras etapas?
- 2) As políticas educacionais interferem em seu trabalho pedagógico?
- 3) O que você sabe sobre a nova reforma do ensino médio?
- 4) Qual é o papel da família, dos alunos e dos professores em seu trabalho pedagógico?
- 5) E o professor de Educação Física, quem é ele para o(a) senhor(a)?
- 6) Você considera que eles têm conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 7) E a Educação Física no ensino médio, como o(a) senhor(a) compreende esse componente curricular?
- 8) O(A) senhor(a) se recorda de suas aulas de Educação Física? Conte um pouco sobre esse tempo.
- 9) Os alunos participam de seu trabalho pedagógico?
- 10) Você considera que eles têm conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 11) É possível realizar um trabalho pedagógico que envolva todos os sujeitos da escola?
Ou você já realizou?
- 12) Quais são os principais desafios encontrados por um professor da área de Linguagens na escola de ensino médio?
- 13) O que você poderia ter feito como professor da área de Linguagens que ainda não fez?
Por quê?
- 14) O senhor acha que a Educação Física deveria permanecer como componente curricular obrigatório no ensino médio?
- 15) A presença do pesquisador interferiu positivamente ou negativamente no trabalho pedagógico da escola?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista não estruturado para os demais funcionários da escola

- 1) O que é ser funcionária(o) de uma escola de ensino médio para o(a) senhor(a)? Há mudanças em relação a outras etapas?
- 2) As políticas educacionais interferem em seu trabalho pedagógico?
- 3) O que você sabe sobre a nova reforma do ensino médio?
- 4) Qual é o papel da família, da equipe pedagógica, dos alunos e dos professores em seu trabalho pedagógico?
- 5) E o professor de Educação Física, quem é ele para o(a) senhor(a)?
- 6) Você considera que ele tem conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 7) E a Educação Física no ensino médio, como o(a) senhor(a) compreende esse componente curricular?
- 8) O(A) senhor(a) se recorda de suas aulas de Educação Física? Conte um pouco sobre esse tempo.
- 9) Os alunos participam de seu trabalho pedagógico?
- 10) Você considera que eles têm conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico?
- 11) É possível realizar um trabalho pedagógico que envolva todos os sujeitos da escola?
Você se recorda de alguma ação assim?
- 12) Quais são os principais desafios encontrados pelo senhor na escola de ensino médio?
- 13) O que você poderia ter feito no cotidiano da escola que ainda não fez? Por quê?
- 14) O senhor acha que a Educação Física deveria permanecer como componente curricular obrigatório no ensino médio?
- 15) A presença do pesquisador interferiu positivamente ou negativamente no trabalho pedagógico da escola?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista não estruturado para a família

- 1) Qual a função que a família deve possuir no cotidiano da escola de ensino médio?
- 2) As políticas educacionais interferem no trabalho pedagógico da escola?
- 3) O que você sabe sobre a nova reforma do ensino médio?
- 4) Qual é o papel da equipe pedagógica, dos alunos e dos professores em seu trabalho pedagógico?
- 5) Eles têm conhecimento sobre a importância da família na escola?
- 6) E o professor de Educação Física, quem é ele para o(a) senhor(a)?
- 7) E a Educação Física no ensino médio, como o(a) senhor(a) compreende esse componente curricular?
- 8) O(A) senhor(a) se recorda de suas aulas de Educação Física? Conte um pouco sobre esse tempo.
- 9) Os alunos, seus filhos, participam do trabalho pedagógico da escola?
- 10) É possível realizar um trabalho pedagógico que envolva todos da escola? Você já fez observação ou participou de alguma ação nesse sentido?
- 11) Quais são os principais desafios encontrados pelo senhor na escola de ensino médio?
- 12) O que você poderia ter feito no cotidiano da escola que ainda não fez? Por quê?
- 13) O senhor acha que a Educação Física deveria permanecer como componente curricular obrigatório no ensino médio?
- 14) A presença do pesquisador interferiu positivamente ou negativamente no trabalho pedagógico da escola?

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista não estruturado para os alunos

- 1) O que é ser jovem e aluno de ensino médio atualmente?
- 2) As políticas educacionais interferem no trabalho pedagógico da escola?
- 3) O que você sabe sobre a nova reforma do ensino médio?
- 4) Você participa do trabalho pedagógico da escola?
- 5) Qual é o papel da família, equipe pedagógica, alunos e professores no trabalho pedagógico?
- 6) E o professor de Educação Física, quem é ele para você?
- 7) E a Educação Física no ensino médio, como você compreende esse componente curricular?
- 8) Como foram suas aulas de Educação Física nas outras etapas?
- 9) É possível realizar um trabalho pedagógico que envolva todos da escola? Ou você já realizou?
- 10) Quais são os principais desafios encontrados por você na escola de ensino médio?
- 11) O que você poderia ter feito no cotidiano da escola que ainda não fez? Por quê?
- 12) Você acha que a Educação Física deveria permanecer como componente curricular obrigatório no ensino médio?
- 13) A presença do pesquisador interferiu positivamente ou negativamente no trabalho pedagógico da escola?

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista grupal para o desenvolvimento das ações coletivas

- 1) Para vocês, qual é (são) finalidade(s) da escola de ensino médio para esse contexto histórico?
- 2) Quais objetivos da área de Linguagens para o ensino médio?
- 3) Quais objetivos da Educação Física para o ensino médio?
- 4) Ações pedagógicas para os 3º anos?
- 5) Ações pedagógicas para a área de Linguagens?
- 6) Ações pedagógicas para a Educação Física?
- 7) Ações pedagógicas para o primeiro ano e meio?
- 8) Ações pedagógicas a partir do segundo ano e meio?
- 9) Ações coletivas com a participação de todos?
- 10) Sugestões específicas?

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Resolução n.º 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) participar, como voluntário/a, da pesquisa “Estudo de caso sobre a Educação Física no ensino médio brasileiro: entre tensões, saberes e fazeres na impermanência de um tempo”, de responsabilidade do doutorando Murilo Eduardo dos Santos Nazário.

Com esta pesquisa esperamos ampliar as informações que envolvem as mudanças e discussões que têm transcorrido em relação ao ensino médio brasileiro e às possíveis consequências para a Educação Física. O objetivo principal é compreender como essas mudanças e discussões têm impactado o cotidiano dos sujeitos dessa etapa da educação básica. Sua participação é de fundamental importância para a construção de dados que colaborarão na compreensão do contexto atual do ensino médio e da Educação Física.

Sua adesão à pesquisa implica responder às questões propostas nesta entrevista e autorizar o uso das respostas em estudos de natureza científica a serem realizados posteriormente. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, vale dizer que o(a) senhor(a) participará de duas entrevistas, uma realizada de modo individual com duração aproximada de uma hora e outra com a presença dos demais sujeitos da pesquisa com duração aproximada de três horas. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

O(a) senhor(a) poderá se recusar ou interromper a sua participação no estudo sem qualquer penalização e no momento que quiser. Também serão fornecidos todos os esclarecimentos que quiser em qualquer momento da pesquisa. Além disso, é importante informar ao(à) senhor(a) que a pesquisa envolve riscos mínimos à sua saúde, dentre os possíveis estão os desconfortos de caráter emocional, como ansiedade, constrangimento, timidez, vergonha e inquietação. Desse modo, a fim de diminuir riscos, realizaremos a primeira pesquisa de modo particularizado, sem a presença de terceiros. O senhor(a) tem total autonomia para não responder a qualquer das perguntas que lhe provocar desconforto. No segundo momento, com a presença de todos os participantes, será pedido constatemente para a manutenção de um ambiente solícito e de respeito entre os participantes. O(a) senhor(a) poderá deixar de

responder qualquer uma das questões levantadas para o grupo, bem como interromper sua participação.

Os benefícios desta pesquisa estão relacionados com a possibilidade de contribuir para as discussões que envolvem a Educação Física no ensino médio brasileiro. Ou seja, será possível compreender os possíveis impactos de algumas mudanças que estão sendo sugeridas para esse componente curricular nessa etapa da educação básica. Com isso, também espera-se colaborar para ampliar as discussões que envolvem essas mudanças no ensino médio de modo geral.

Cabe esclarecer que o senhor, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador responsável: Murilo Eduardo dos Santos Nazário (27 99511-3409) ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (27- 3335-7211). Agradecemos sua participação e disponibilidade.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da carteira de identidade número _____, telefone (), _____ declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar do estudo. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

_____, ____ de _____ de 2018.

(dia)

(mês)

(assinatura)

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Estudo de caso sobre a Educação Física no ensino médio brasileiro: entre tensões, saberes e fazeres na permanência de um tempo”, eu, Murilo Eduardo dos Santos Nazário, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes
cep@ccs.ufes.br / cep.ufes@hotmail.com
Telefone: (27) 3335-7211

APÊNDICE J – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Resolução n.º 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde

Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) participar, como voluntário/a, da pesquisa “Estudo de caso sobre a Educação Física no ensino médio brasileiro: entre tensões, saberes e fazeres na impermanência de um tempo”, de responsabilidade do doutorando Murilo Eduardo dos Santos Nazário.

Com esta pesquisa, esperamos ampliar as informações que envolvem as mudanças e discussões que têm transcorrido em relação ao ensino médio brasileiro e as possíveis consequências para a Educação Física. O objetivo principal é compreender como essas mudanças e discussões têm impactado o cotidiano dos sujeitos dessa etapa da educação básica. Sua participação é de fundamental importância para a construção de dados que colaborarão na compreensão do contexto atual do ensino médio e da Educação Física.

A participação na pesquisa implica responder às questões propostas nesta entrevista e autorizar o uso das respostas em estudos de natureza científica a serem realizados posteriormente. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome do (a) seu (a) filho (a) em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, vale dizer que ele (a) participará de uma entrevista individual com duração aproximada de uma hora e outra com a presença dos demais sujeitos da pesquisa com duração aproximada de cinco horas. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

O(a) senhor(a) poderá recusar ou interromper a participação do(a) seu(a) filho(a) no estudo sem qualquer penalização e no momento que quiser. Também serão fornecidos todos os esclarecimentos que quiser, em qualquer momento da pesquisa. Além disso, é importante informar ao(à) senhor(a) que a pesquisa envolve riscos mínimos à saúde. Dentre os possíveis estão os desconfortos de caráter emocional, como ansiedade, constrangimento, timidez, vergonha e inquietação. Desse modo, a fim de diminuir riscos, realizaremos a primeira pesquisa de modo particularizado, sem a presença de terceiros, bem como, ele(a) tem total autonomia para não responder a qualquer das perguntas que lhe provocar desconforto. No segundo momento, será realizada uma entrevista coletiva, com a presença de todos os participantes, sendo pedido constantemente para a manutenção de um ambiente solícito e de respeito entre

os participantes. O seu(a) filho(a) poderá deixar de responder qualquer uma das questões levantadas para o grupo.

Os benefícios desta pesquisa estão relacionados a possibilidade de contribuir para as discussões que envolvem a Educação Física no ensino médio brasileiro. Ou seja, será possível compreender os possíveis impactos de algumas mudanças que estão sendo sugeridas para esse componente curricular nessa etapa da educação básica. Com isso, também se espera colaborar para ampliar as discussões que envolvem essas mudanças no ensino médio de modo geral.

Cabe esclarecer que você, como responsável legal do menor, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar os pesquisadores responsáveis: Murilo Eduardo dos Santos Nazário (27 99511-3409) ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (27- 3335-7211). Agradecemos sua participação e disponibilidade.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da carteira de identidade número _____, telefone (), _____ declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e autorizo meu(a) filho (a) a participar do estudo. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo (a) pesquisador (a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

_____, ____ de _____ de 2018.

(dia)

(mês)

(assinatura)

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Estudo de caso sobre a Educação Física no ensino médio brasileiro: entre tensões, saberes e fazeres na impermanência de um tempo”, eu, Murilo Eduardo dos Santos Nazário, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes
cep@ccs.ufes.br / cep.ufes@hotmail.com
Telefone: (27) 3335-7211

APÊNDICE L – Termo de assentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE ASSENTIMENTO**
Resolução n.º 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) participar, como voluntário/a, da pesquisa “Estudo de caso sobre a Educação Física no ensino médio brasileiro: entre tensões, saberes e fazeres na impermanência de um tempo”, de responsabilidade do Doutorando Murilo Eduardo dos Santos Nazário.

Com esta pesquisa esperamos ampliar as informações que envolvem as mudanças e discussões que têm transcorrido em relação ao ensino médio brasileiro e as possíveis consequências para a Educação Física. O objetivo principal é compreender como essas mudanças e discussões têm impactado o cotidiano dos sujeitos dessa etapa da educação básica. Sua participação é de fundamental importância para a construção de dados que colaborarão na compreensão do contexto atual do ensino médio e da Educação Física.

Sua adesão à pesquisa implica responder às questões propostas nesta entrevista e autorizar o uso das respostas em estudos de natureza científica a serem realizados posteriormente. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, vale dizer que você participará de uma entrevista individual com duração aproximada de uma hora e outra com a presença dos demais sujeitos da pesquisa com duração aproximada de cinco horas. No caso de haver concordância, de sua livre e espontânea vontade, em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Você poderá se recusar ou interromper a sua participação no estudo sem qualquer penalização e no momento que quiser. Também serão fornecidos todos os esclarecimentos que desejar, em qualquer momento da pesquisa. Além disso, é importante informar que a pesquisa envolve riscos mínimos à sua saúde. Dentre os possíveis estão os desconfortos de caráter emocional, como ansiedade, constrangimento, timidez, vergonha e inquietação. Desse modo, a fim de diminuir riscos, realizaremos a primeira pesquisa de modo particularizado, sem a presença de terceiros. O senhor tem total autonomia para não responder a qualquer uma das perguntas que lhe provocar desconforto. Sobre o segundo momento, com a presença de todos os participantes, será solicitado constatemente a manutenção de um ambiente solícito e de respeito entre os participantes e suas opiniões. Você poderá deixar de responder a qualquer uma das questões levantadas para o grupo, bem como deixar de participar.

Os benefícios desta pesquisa estão relacionados com a possibilidade de contribuir para as discussões que envolvem a Educação Física no ensino médio brasileiro. Ou seja, será possível compreender os possíveis impactos de algumas mudanças que estão sendo sugeridas para esse componente curricular nessa etapa da educação básica. Com isso, também se espera colaborar para ampliar as discussões que envolvem essas mudanças no ensino médio de modo geral.

Cabe esclarecer que o senhor, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você poderá procurar os pesquisadores responsáveis: Murilo Eduardo dos Santos Nazário (27 99511-3409) ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (27- 3335-7211). Agradecemos sua participação e disponibilidade.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da carteira de identidade número _____, telefone (), _____ declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar do estudo. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo (a) pesquisador (a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

_____, ____ de _____ de 2018.

(dia)

(mês)

(assinatura)

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Estudo de caso sobre a Educação Física no ensino médio brasileiro: entre tensões, saberes e fazeres na permanência de um tempo”, eu, Murilo Eduardo dos Santos Nazário, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes
cep@ccs.ufes.br / cep.ufes@hotmail.com
Telefone: (27) 3335-7211

